

Bloch, Daniel

Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2014, 369 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Freiburg in der Schweiz, Univ., Diss., 2013)



Quellenangabe/ Reference:

Bloch, Daniel: Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2014, 369 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Freiburg in der Schweiz, Univ., Diss., 2013) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-91005 - DOI: 10.25656/01:9100

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-91005>

<https://doi.org/10.25656/01:9100>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Ist differenzierender Unterricht gerecht?

Daniel Bloch

Ist differenzierender Unterricht gerecht?

Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer
Förderbemühungen rechtfertigen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

»Gerecht behandeln soll ich euch: alle gleich, jeden anders!«

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der philosophischen Fakultät der Universität Freiburg in der Schweiz. Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag der Herren Professoren Fritz Oser (1. Gutachter) und Edgar Forster (2. Gutachter). Freiburg den 22. April 2013, Prof. Marc-Henry Soulet, Dekan.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bild Umschlagseite 1: © Kali Nine LLC / istockphoto.
Satz und Lektorat: Dr. Michael Lenz, Bad Salzuffen.
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2014.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1969-5

Inhalt

Vorwort	9
Zusammenfassung.....	11
1 Einleitung	13
1.1 Was will die Untersuchung zeigen?	13
1.2 Ausgangslage.....	14
1.2.1 PISA und die Frage der Gerechtigkeit.....	15
1.2.2 Erziehungswissenschaftliche Relevanz und Forschungslücken	19
1.2.3 Anmerkungen zur »pädagogischen Freiheit« des Lehrpersonals	24
1.2.4 Sechs Thesen in normativer Hinsicht	25
1.3 Übersicht zum Aufbau des Buchs	27
2 Heterogenität in der Schule	29
2.1 Interpretationen des Begriffs »Heterogenität«.....	30
2.2 Einige Probleme schulischen Umgangs mit Heterogenität	34
2.2.1 Soziale Herkunft und Migration.....	36
2.2.2 Gleicher Abschluss bei gleicher Leistung? Schulstrukturfragen	40
2.2.3 Integration von Sondermaßnahmen	43
2.2.4 Chancengleichheit und das Problem mit den Eltern	46
2.2.5 Lehrpersonen in der PISA-Diskussion	48
2.2.6 Zwischenfazit	52
2.3 Zum Konzept der »Leistungsheterogenität«	55
2.4 Lehrpersonen deuten Leistungsheterogenität.....	57
2.4.1 Begriffsbestimmungen: Was heißt es, Leistungen zu deuten?	58
2.4.2 Die attributionstheoretische Perspektive	61
2.4.3 Attribution von Schülerleistungen und Intention	63
2.5 Intentionalitäten im Umgang mit Heterogenität	69
2.5.1 Fördern oder Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen	70
2.5.2 Funktionen in der Schule: divergierende Zieloptionen.....	78
2.5.3 Differenzierung: Endlich Klarheit?	87
2.5.4 Fazit: Ein Modell zu Lehrerintentionen im Schulleistungsbereich	101

3	Gerechtigkeitsorientierungen im Umgang mit Leistungsheterogenität.....	107
3.1	Was ist gerecht ... und für wen?	109
3.1.1	Normativität, Analyseebene und Dimensionalität	112
3.1.2	Begründen und Anwenden von Gerechtigkeitsmaximen.....	115
3.1.3	Heterogenität als spezifische Herausforderung an die Gerechtigkeit	120
3.2	Verteilungsgerechtigkeit in sozialpsychologischer Perspektive.....	131
3.2.1	Theoretische und methodische Aspekte.....	132
3.2.2	Ausgewählte Konzepte und Kovariate	148
3.2.3	Sind sozialpsychologische Befunde auf die Schule generalisierbar?	169
3.3	Gerechtigkeit in der Schule	170
3.3.1	Distributionsgerechtigkeit in der pädagogischen Literatur	170
3.3.2	Zur Gerechtigkeitsthematik in der pädagogischen Ethik.....	173
3.3.3	Von der Lehrerpersönlichkeit zu Selbstverständnissen.....	177
3.3.4	Hinweise aus der Schultheorie bzw. Bildungssoziologie	182
3.3.5	Professionalisierung: Berufsethos und Lehrerbildung.....	192
3.4	Zusammenfassung: Differenzvorstellungen und Gerechtigkeit	208
3.4.1	Der philosophisch-analytische Zugang zu Verteilungsfragen.....	209
3.4.2	Gerechtigkeitskognitionen aus psychologisch-deskriptiver Sicht	210
3.4.3	An Stelle einer pädagogischen Gerechtigkeitstheorie	214
3.4.4	Fazit: Wie wollen Lehrpersonen der Differenz gerecht werden?.....	219
4	Zusammenfassung der Hypothesen	227
4.1	Implizite Thesen.....	227
4.2	Thesen zu Differenzierungsintentionen bei Primarlehrpersonen.....	228
4.3	Thesen zur Legitimation von Distributionsentscheiden	230
4.4	Thesen zum Glauben an die gerechte Schule.....	233
5	Methoden	235
5.1	Übersicht zum Methodenplan und Vorüberlegungen zur Validität.....	235
5.2	Stichprobe.....	236
5.3	Erhebung	237
5.3.1	Prozedere in der quantitativen Studie.....	237
5.3.2	Erhebungsprozedere der qualitativen Untersuchung	243
5.4	Auswertungsprozedere	249
5.4.1	Faktorenanalyse und Skalenbildung.....	249
5.4.2	Auswertung der qualitativen Daten	255

6	Ergebnisse	259
6.1	Ergebnisse der quantitativen Studie	259
6.1.1	Deskriptive Statistik	259
6.1.2	Ergebnisse zu den impliziten Thesen	262
6.1.3	Zu den Differenzierungsintentionen bei Primarlehrpersonen	264
6.1.4	Ergebnisse zur Legitimation von Distributionsentscheiden	266
6.1.5	Ergebnisse zum Glauben an die gerechte Schule	273
6.1.6	Synopse zu den Ergebnissen der quantitativen Studie	274
6.2	Ergebnisse der qualitativen Studie	276
6.2.1	Antworten zur Interviewbefragung	276
6.2.2	Fallvergleich und Kontrastierung der Extrempositionen	292
7	Diskussion	325
7.1	Diskussion der Ergebnisse	325
7.1.1	Diskussion der Ergebnisse zu den impliziten Thesen	326
7.1.2	Diskussion der Ergebnisse zu den Differenzierungsintentionen	327
7.1.3	Diskussion der Ergebnisse zur Legitimation von Verteilungen	330
7.1.4	Diskussion der Ergebnisse zum Glauben an die gerechte Schule	336
7.1.5	Diskussion der Ergebnisse aus der fallvergleichenden Analyse	337
7.2	Diskussion der Methoden	340
7.2.1	Diskussion der Planung bzw. des Untersuchungsdesigns	340
7.2.2	Diskussion der Erhebung und Auswertung	342
7.3	Pädagogische Folgerungen	344
7.4	Ausblick	348
	Literatur	351
	Abbildungsverzeichnis	371
	Tabellenverzeichnis	371

Vorwort

Die hier vorliegende Schrift ist in den vergangenen sieben Jahren entstanden. Viele Personen haben dazu beigetragen, dass ich diese persönliche Entwicklungsaufgabe bewältigen konnte. Es mir nicht möglich, alle gebührend zu würdigen. Denn unzählig waren die Hinweise, die kleineren und größeren Dienste und bisweilen auch die tröstenden Worte. Nachfolgend sind einige Persönlichkeiten hervorgehoben, die maßgebliche Unterstützung geleistet haben. Für die wissenschaftliche Beratung und Kritik danke ich insbesondere: Fritz Oser, Wolfgang Althof, Marvin Berkowitz, Vic Battistich[†], Markus Roos, Christian Brühwiler, Christine Steiner, Stefan Lüönd und Catherine Walter. Technischen Support leisteten Patrick Häfliger und Daniel Ziegler. Für das Korrektorat danke ich Joel Kobi, Regina Kesselring und Vilma Gaio. Den Textsatz und ein sorgfältiges Lektorat verdanke ich Michael Lenz vom Typo-Office Lenz. Andreas Klinkhardt und Thomas Tilsner vom Verlag Julius Klinkhardt danke ich für ihre freundliche Beratung, den Druck und die Publikation. Weitreichende logistische und moralische Unterstützung wurde mir von Tony Vinzens[†], Marcel Bachmann und maßgeblich von meiner Familie zuteil.

Dem Schweizerischen Nationalfonds danke ich für die großzügige Unterstützung dieser Studie mit dem Stipendium für angehende Forschende (Nr. PBFR1--116929), welches mir einen Forschungs-Aufenthalt am Center for Character and Citizenship Education an der University of Missouri-St. Louis ermöglichte. Das Jahr in St. Louis hat sich über die wissenschaftliche Entwicklung hinaus als eine der anregendsten Phasen meiner Biographie erwiesen. Den befragten Lehrpersonen danke ich für die Bereitschaft, sich für diese Untersuchung zur Verfügung zu stellen, und für ihre Offenheit und Mitarbeit während der Interviews.

Winterthur, den 30.12.2013

Zusammenfassung

Die Studie untersucht, wie Primarlehrpersonen ihre angestrebten Wirkungen (Intentionen) auf Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten deuten und legitimieren. Theoretisch wird Förderung als Verteilungsproblem bzw. als endliche Ressource in Schulklassen begriffen. Aufbauend auf einer Fragebogenerhebung an 124 Lehrpersonen in den Kantonen Appenzell Ausserrhoden und Solothurn wurde zudem eine Stichprobe von 13 Lehrpersonen im Sinne des Extremgruppenvergleichs mittels problemzentrierten Interviews befragt. Es zeigt sich für die beiden Kantone, dass Primarlehrpersonen den differenzierenden Unterricht als größte professionelle Herausforderung bezeichnen. Zur Legitimation präferieren sie bestimmte Gerechtigkeitsorientierungen zwar eindeutig vor anderen (eine Gruppe folgt systematisch dem Gleichbehandlungsprinzip, eine andere Gruppe der ausgleichenden Gerechtigkeit im Sinne des Leistungs- und des Bedürfnisprinzips); bei der konkreten Verteilung von Förderressourcen vertrauen sie jedoch weniger auf ihr Gerechtigkeitsempfinden als vielmehr auf ihre didaktischen Fähigkeiten. Überhaupt stellte sich heraus, dass die tatsächliche Ressourcenallokation nicht durch Gerechtigkeitsüberlegungen oder Merkmale des Zeitpunkts im Schuljahr bzw. der pädagogischen Tätigkeit bestimmt wird, sondern fast ausschließlich mit der Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Leistungsgruppe erklärt werden kann. Förderbemühungen werden demnach ungleich auf drei Leistungsgruppen verteilt, wobei das schwächste Drittel der Schülerinnen und Schüler über alle Zeitpunkte im Schuljahr und fast alle Tätigkeiten hinweg am meisten, die stärksten Schülerinnen und Schüler am wenigsten Zeit und Energie erhalten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Ausgleichen von Leistungsunterschieden ungeachtet der Imperative aus Volksschulgesetzen und Expertenempfehlungen als wesentliche Aufgabe der Primarschule betrachtet wird. Sie zeugen ebenfalls von der Vernachlässigung der Bildung professioneller Kompetenzen in Verteilungsfragen, die zur Hauptsache in Koordinationsleistungen zwischen den Ansprüchen der Gesamtverteilung von Vor- und Nachteilen in der Klasse einerseits und jenen des individuellen Förderbedarfs andererseits vermutet werden.

Kapitel 1:

Einleitung

Einleitend werden einige Angaben zu Ziel (Kapitel 1.1), Ausgangslage (Kapitel 1.2) und zum Aufbau der Arbeit ausgeführt (Kapitel 1.3).

1.1 Was will die Untersuchung zeigen?

Als eine der größten Herausforderungen in Schweizer Schulen wird immer wieder »die Förderung von Schülerinnen und Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen« bezeichnet (PISA.ch 2011, S. 77), denn »Herkunftsmerkmale erklären die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern immer noch zu einem beträchtlichen Teil« (ebd.). Und weiter:

»Es gibt in der Schweiz zu viele Schülerinnen und Schüler, denen es in den zwei basalen Kulturtechniken Lesen und Mathematik während der obligatorischen Schulzeit nicht gelingt, das für die berufliche und gesellschaftliche Integration notwendige Wissen und Können aufzubauen« (ebd.).

Derlei Befunde erscheinen mitunter skandalös, sowohl für Lehrpersonen als auch für die Eltern und die ganze Gesellschaft. Immerhin betreffen sie eine zentrale Forderung an die Volksschule: Gerechtigkeit. Denn einhellig fordern wir von der Schule, dass sie allen Kindern und Jugendlichen unbesehen ihrer Herkunft, ihres Geschlechts oder anderer Merkmale die individuell bestmöglichen Bildungschancen zukommen lässt. Alle Kinder sind prinzipiell gleichberechtigt. In der vorliegenden Arbeit wird u. a. danach gefragt, wie Lehrpersonen darüber denken, dass »zu viele« Kinder und Jugendliche in und nach der Schule offensichtlich schlechter dastehen, obwohl sie nichts dafür können.

»Gerecht behandeln soll ich euch: alle gleich, jeden anders!« So könnte eine Lehrperson der Primarschule ihre Aufgabe zusammenfassen. Wie Lehrpersonen Förderbemühungen verteilen und wie sie diese Zuteilungen begründen, ist eine zentrale Frage der vorliegenden Arbeit. Oser und Mitarbeitende (1998) fanden bspw., dass Primarlehrpersonen der Gerechtigkeit im Sinne des Verteilens und der Chancengleichheit nur eine minimale Priorität zubilligen bzw. sich bei ihren Handlungen zuerst dem Fürsorglichkeitsaspekt, ihrer didaktischen Kompetenz, der Wahrhaftigkeit und dem Erziehungsauftrag verpflichtet fühlen.

Hauptziel dieser Studie ist es, besser zu verstehen, wie Schweizer Primarlehrpersonen ihre zum Teil widersprüchlichen Funktionen gegenüber Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten deuten und legitimieren. Im Vordergrund stehen hierbei die theoretische Modellierung und empirische Prüfung der entsprechenden Deutungsmuster in den Kantonen Appenzell Ausserrhoden und Solothurn.¹ Mit anderen Worten wird gefragt, welche Eigenschaften die Einstellungen und Intentionen

¹ Zur Rechtfertigung der Wahl und Beschreibung dieser Stichprobe siehe Abschnitt 5.2 (S. 238).

von Primarlehrpersonen haben, wenn sie Förderressourcen in ihren Klassen zu verteilen haben. Wenngleich die vorliegende Untersuchung in einem normativen Kontext stattfindet, ist sie unbedingt deskriptiv zu verstehen. Folgende drei Themen werden dabei vertieft bearbeitet:

- Die zentrale Fragestellung dieser Schrift lautet: Welche Gerechtigkeitsorientierungen leiten Primarlehrpersonen im Umgang mit Leistungsheterogenität in ihren Klassen? In der theoretischen Herangehensweise wird deshalb Förderung als Verteilungsproblem bzw. als endliche Ressource in Schulklassen begriffen. Wie in Kapitel 1.2 noch deutlich wird, können Relevanz und Ergiebigkeit dieses Ansatzes aus unterschiedlichen Perspektiven begründet werden.
- Um oben genannte Fragestellung besser operationalisieren zu können, soll zuvor erarbeitet werden, wie sich Lehrpersonen die Leistungsunterschiede ihrer Schülerinnen und Schüler erklären. Diese Frage ist naheliegend. Denn eine Lehrperson, die davon ausgeht, dass Leistungsunterschiede in ihrer Klasse vornehmlich durch Faktoren unterschiedlicher sozialer Herkunft bzw. Unterschieden im Sprachverständnis ihrer Schüler bestimmt wird, dürfte die Allokation ihrer Ressourcen mit anderen Verteilungsnormen legitimieren als jene Lehrperson, die Leistungsunterschiede vor allem mit ungleicher Anstrengung oder verschiedenem Talent in Verbindung bringt. Es sei hier nochmals an die deskriptive Perspektive der Untersuchung erinnert, in der es also nicht darum geht, die Angemessenheit von Attributionen oder Rechtfertigungen in normativer Hinsicht zu hinterfragen.
- Ein drittes – zur Beantwortung der Hauptfrage dienendes – Thema betrifft grundlegende Intentionen von Primarlehrerinnen und Primarlehrern: Welche vereinheitlichenden bzw. differenzierenden Funktionen streben Primarlehrkräfte im Schulleistungsbereich an? Zur Debatte steht hier, welche Einstellungen sich auf den Dimensionen Leistungs-Homogenisierung versus Leistungs-Individualisierung bzw. – orthogonal dazu – Integration versus Separation finden lassen.

Das hier vorgetragene Projekt geht von einer Modellvorstellung aus, wonach Primarlehrpersonen grundlegend unterscheidbare Wirkungen anstreben (Intentionen), welche in den orthogonal angelegten Dimensionen »Leistungs-Vereinheitlichung versus Leistungs-Individualisierung« bzw. »Integration versus Separation« verortet werden können. Damit zusammenhängend wird die These vertreten, dass Muster von Gerechtigkeitsorientierungen den Umgang mit Leistungsheterogenität legitimieren bzw. systematisch mit genannten Intentionen in Beziehung stehen.

1.2 Ausgangslage

Als Ausgangslage werden hier drei Ansatzpunkte referiert: Zu Beginn ist festzuhalten, an welche Diskussionen diese Studie anknüpft bzw. bezüglich welcher sie einen Beitrag leisten soll (Abschnitt 1.2.1). Im Anschluss sollen einige legitimatorische Überlegungen zur theoretischen und praktischen Relevanz dieser Arbeit folgen (1.2.2). Drittens wird eine kleine Vorbemerkung aus rechtlicher Sicht eingeschoben (1.2.3). Sie gehört insofern in die Ausgangslage, als beabsichtigt wird, den Forschungsgegenstand besser einzubetten. Weil auch eine dezidiert deskriptive Arbeit über ein berufsmoralisch und bildungs-

politisch brisantes Thema mitunter normativ gelesen wird, wird der gegenwärtige Stand der entsprechenden Weltanschauung des Autors in Abschnitt 1.2.4 in fünf Thesen offenzulegen versucht.

1.2.1 PISA und die Frage der Gerechtigkeit

Anstoß zur vorliegenden Untersuchung bildeten Analysen und vorgeschlagene Maßnahmen im Gefolge der PISA-Studien 2000, 2003 und 2006 (vgl. z.B. Prenzel & Baumert 2008). Im Folgenden wird versucht, diesen Ausgangspunkt entlang zweier Fragen zu erörtern: Wie muss unsere Schule mit Heterogenität umgehen lernen (Abschnitt 1.2.1.1)? Und wie ist der normative Referenzrahmen der schulischen Akteure, namentlich des Lehrpersonals, zu beschreiben (Abschnitt 1.2.1.2)?

1.2.1.1 *Wie soll Schule mit Heterogenität umgehen?*

In den vergangenen 10 Jahren wurden verschiedene international vergleichende Schulleistungsstudien durchgeführt,² welche national auch außerhalb der Fachwelt z. T. einige mediale und bildungspolitische Resonanz auslösten. Vor allem PISA 2000 hat Schulqualität mit zwei Befunden grundlegend hinterfragt: *Erstens*, dass Schulleistungen an Schweizer Schulen u. a. milieubedingt seien, und *zweitens*, dass einige Länder sowohl ein hohes durchschnittliches Leistungsniveau als auch niedrige Leistungsunterschiede aufweisen. Im Vergleich zu anderen Ländern, so wurde und wird behauptet, hat unsere Volksschule ein Gerechtigkeitsproblem: Es gelingt ihr nur unzulänglich, unter Bedingungen heterogener Lernvoraussetzungen Chancengleichheit herzustellen, weil viele Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft, ihrer Sprache und Kultur benachteiligt werden (Tanner 2004, S. 2).³ Fraglich ist demnach u. a. das Verhältnis von Bildung und Solidarität in der Schule oder auch, was Chancengleichheit unter Bedingungen der Heterogenität bedeutet.

Worauf beruht das genannte Problem? Als Gesellschaft unterstellen wir, dass alle Menschen prinzipiell gleich geschaffen sind. Ebenfalls scheint uns die Feststellung nicht mehr banal, dass einige Menschen in bestimmten Bereichen fähiger sind als andere. Wir finden es ferner vernünftig, dass besondere Fähigkeiten bzw. besondere Anstrengung durch Erfolg belohnt werden sollten. Während wir also allerlei Ungleichheiten auf verschiedensten Gebieten des täglichen Lebens akzeptieren, fordern wir jedoch, dass Regeln fair sein sollten, die über Erfolg oder Misserfolg eines Menschen bestimmen. Wir fordern also Chancengleichheit – auch das ist nicht neu. Mit Larcher und Oelkers (2003, S. 13) etwa wissen wir, dass das öffentliche Schulwesen nicht nur eine zentrale Sozialisationsinstanz ist, sondern auch eine entscheidende Institution der nationalstaatlich verfassten Zivilgesellschaft, die Chancengleichheit voraussetzt.

2 Neben PISA z.B. PIRLS/IGLU (Bos et al. 2004b), TIMSS, LAU, KESS, etc. Erwähnenswert ist, dass die Schweiz an einigen dieser Studien nicht beteiligt war.

3 In der vorliegenden Forschungsarbeit wird *nicht* unterschieden zwischen den Begriffen Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit bzw. entsprechenden Übersetzungen (z.B. equity oder equality). Gemeint sind hier vorerst – insofern nicht anders angegeben – Teilhabe- und Aufstiegschancen der Lernenden aufgrund von Leistung bzw. das Diskriminierungsverbot. In der erziehungswissenschaftlichen wie auch der philosophisch-ethischen Literatur wird diese Bestimmung, wie noch referiert werden wird, als »formale Chancengleichheit« begriffen, nach der Bildungserfolge ausschließlich von individuellen Merkmalen abhängen sollen, wie z.B. Fähigkeiten, Anstrengung, Leistung oder etwa Motivation (vgl. z.B. Heid 1988).

Nicht erst seit PISA äußern sich Bildungsforscher hierzu kritisch: Bereits 1925 notierte Bernfeld in seinem *Sisyphos* in bissigem Ton: »Ja, es ist kein Ende dieser pompösen Banalitäten: Die Erziehung braucht Geld; und das Geld hat das Bürgertum« (1925/2000, S. 118). Desillusioniert schrieb auch Christopher Jencks auf den Umschlag seines Buches »Chancengleichheit«:

»Chancengleichheit durch Bildung ist eine Illusion. Selbst wenn das Schulwesen so grundlegend reformiert werden könnte, daß alle Kinder eine qualitativ *gleiche Bildung* erhalten, wären ihre *Chancen* im späteren Leben genauso *ungleich* verteilt wie heute. Bildungsreform allein kann soziale und ökonomische Chancengleichheit *nicht* herstellen. Talent und Intelligenzquotient sind *keine Garantie* für beruflichen Erfolg und hohes Einkommen. Die *kompensatorische Erziehung* von heute kann die Handicaps der Unterprivilegierten nicht kompensieren« (1973, Hervorhebungen im Original).

Für den deutschsprachigen Raum Europas fasst Wenning zusammen:

»Im Rahmen schulischer Bildung herrscht *Gleichberechtigung*, die Kinder und Jugendlichen werden formal gleichgestellt und gleich behandelt. Dass das Bildungswesen Ungleichheit produziert, ist gesellschaftlich erwünscht. Es hält dabei aber auch schichtspezifische Ungleichheiten aufrecht und widerspricht somit der Chancengleichheit« (2004, S. 571, Hervorhebung im Original).

Die Befunde von PISA (vgl. z.B. Coradi Vellacott et al. 2003; Coradi Vellacott & Wolter 2004) und für die Grundschule beispielsweise im benachbarten Deutschland IGLU (z.B. Bos et al. 2003, 2004b), wonach Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund benachteiligt sind, müssen – so Wenning weiter – u. a. als empirische Tatsachen dafür gelesen werden, dass die »Gleichbehandlung aller *eine* Ursache dieser Ergebnisse ist« (2004, S. 571, Hervorhebung im Original).

»Die formale Gleichbehandlung der Kinder, und damit die Gleichheitsannahme, produziert – mit der Selektionsfunktion – auf gesellschaftlicher Ebene Ungleichheit. Heterogenität entsteht durch gleiche Anforderungen an Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen: Heterogenisierung ist die Kehrseite der Homogenisierung« (ebd., S. 571).

Und schließlich:

»Unterricht mit unterschiedlichen Zielen für die Einzelnen, der differenziert und individualisiert ist, stellt die Homogenitätsannahme und die Homogenisierungsforderung in Frage. Eine hierarchische Aufgliederung des Schulwesens wäre dann überflüssig. Zudem würden eingefahrene Wege problematisiert, die gesellschaftliche Ungleichheit reproduzieren« (ebd., S. 573).

Diese Aussagen führen zu zwei grundlegenden »Problemzonen«, an welche die vorliegende Schrift anknüpft:

- Die Art und Weise, wie Schule als Institution organisiert ist und wirkt, macht stets auch gesellschaftliche Handlungsmuster sichtbar oder mindestens einen »common sense« im institutionellen Umgang mit Kindern. Beispielsweise dem Umgang mit einer wie auch immer gearteten Unterschiedlichkeit von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler. In der vorliegenden Studie soll die Funktion von Lehrpersonen in institutionellen Spannungsfeldern problematisiert werden, die sich auf den Umgang mit Leistungsheterogenität beziehen.

- Es stellt sich – *zweitens* – die Frage, mit welchen Argumenten Kriterien zur Unterscheidung von Menschen begründet werden bzw. anhand welcher Normen die Rechtfertigung der resultierenden Gleich- oder Ungleichbehandlung erfolgt. Diese Frage rückt die Rolle der institutionellen Akteure bzw. des Lehrpersonals und ihrer Berufsmoral in den Vordergrund der Betrachtung. Mit welchen Argumenten differenzieren Lehrpersonen den Umgang mit Heterogenität? Mit welchen Normen begründen sie ihre Entscheidungen?

1.2.1.2 Normative Referenzen des Lehrpersonals

Es gibt eine Reihe empirischer Hinweise, die, resultierend aus einer wachsenden Immigration in der Schweiz, für eine Zunahme der Komplexität der Unterrichtstätigkeit aus Sicht von Lehrkräften sprechen (vgl. z. B. Rosenberg et al. 2003). Aus dieser Perspektive formuliert etwa Jucker:

»Der Lehrer hat die Aufgabe, eine Wandergruppe mit Spitzensportlern und Behinderten bei Nebel durch unwegsames Gelände in nordsüdlicher Richtung zu führen, und zwar so, dass alle bei bester Laune und möglichst gleichzeitig an den drei verschiedenen Zielorten ankommen« (2006, S. 17).

Weil Leistungsunterschiede nicht auf die differenten Schulsysteme zurückgeführt werden können, sind – so der naheliegende Schluss – aus der Perspektive von internationalen Schulvergleichen Erklärungen vielmehr in den Kompetenzen der Lehrpersonen zu suchen, »die damit gleichsam zu den Garanten der beruflichen und demokratischen Zukunft der Gesellschaft werden« (Tröhler 2005, S. 24). In regionalen Evaluationen fanden z. B. Moser und Rhyn (1999) bereits vorher eindeutige empirische Hinweise dafür, dass neben der sozialen Herkunft und dem Geschlecht auch die Lehrpersonen bzw. die Unterrichtsqualität für Schulleistungen eine wichtige Rolle spielen. In seiner Synthese von über 800 Meta-Analysen zu Einflussfaktoren auf Schulleistung bestätigt z. B. Hattie (2008) diesen Befund.

Um es noch deutlicher auszudrücken: Lehrpersonen sind aus der umrissenen Perspektive also nicht nur gefordert, wirksame Qualifikation und Sozialisation zu gewährleisten. Ebenfalls wird von ihnen bzw. der Schule erwartet, dass sie den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, »ihr Leistungspotenzial optimal auszuschöpfen. Wie gut das gelingt, hängt zu einem grossen Teil davon ab, inwieweit die Schule in der Lage ist, die ungünstigen Lernvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen zu kompensieren« (Moser 2001, S. 18). Obwohl die Forderung nach forcierten Kompensationsmaßnahmen zugunsten der schwächsten Schülerinnen und Schüler seit PISA immer wieder zu vernehmen war, dürfte weder in kantonalen Volksschulgesetzen noch in Lehrplänen oder ähnlichen berufsrelevanten Handlungsanweisungen ein Auftrag zum Leistungsausgleich zu finden sein. Dieses latente Spannungsfeld kann als Desiderat in der Schulforschung im deutschsprachigen Raum Europas bezeichnet werden.

Bekannt ist jedoch aus Studien zur Arbeitsbelastung des Lehrpersonals, dass fast durchgängig an erster Stelle die »Heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft« bzw. »Beurteilung von Schülerinnen und Schülern« genannt wird (z. B. Forneck & Schriever 2001). Schwierig ist demnach der schulische Umgang mit Heterogenität im Allgemeinen und im Rahmen der Leistungsbeurteilung im Speziellen. Immer wieder ist in den Medien von belasteten Lehrpersonen zu lesen (Bucher 2010). Kaum verwunderlich wurde in einem Positionspapier zur Umsetzung des EDK-Aktionsplans PISA 2000 (LCH 2004) als

erster Interessenschwerpunkt bzw. als erste Maßnahme explizit genannt: »Alles, was zu einem besseren Umgang mit Heterogenität befähigt«. Wenn im Gefolge von PISA und anderen Studien von der Schule gefordert wird, die Milieubedingtheit von Schulleistungen zu senken, z. B. weil sie der zentralen Zielsetzung des obligatorischen Bildungssystems – der Chancengleichheit – widerspricht (vgl. Larcher & Oelkers 2003, S. 13), ist dies von weitreichender bildungspolitischer Bedeutung. Rasch wurden Vorschläge und Maßnahmenpläne diskutiert, wobei fast durchweg versäumt wurde, den Lehrpersonen selbst die Möglichkeit zur Stellungnahme einzuräumen (z. B. Oelkers 2006). Einer bildungspolitischen Binsenwahrheit zufolge hängt der Erfolg praxisrelevanter Entwicklungen aber letztlich von der einzelnen Umsetzungseinheit ab: den Lehrerinnen und Lehrern in den Klassenzimmern (vgl. Lingard & Garrick 1997).

Bildungspolitik sollte insofern lernen, die Interessen des Lehrpersonals für Veränderungen in der Schule besser zu berücksichtigen (vgl. z. B. Lingard & Garrick 1997, S. 173). Gerade in bildungspolitischen Diskussionen ist der Graben zwischen jenen, die entscheiden, und denen, die in den Klassenzimmern stehen, bisweilen nicht zu übersehen. Friedrich (2006) zitiert zur Charakterisierung der Stimmungslage eine Medienmitteilung des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH). Der Verband weist darin »Aussagen zurück, welche die fachlich begründete Sorge in der Lehrerschaft als Aktion einiger reformunwilliger und überforderter Lehrpersonen abqualifizieren. Nur Kopfschütteln wecken bei erfahrenen Lehrpersonen die unglaublich abenteuerlichen Heilsversprechen vieler akademischer Schreibtischtäter, welche völlig an der Schulrealität der Schweiz vorbei argumentieren« (S. 13).

In der Stellungnahme des LCH zur Eidgenössischen Volksabstimmung vom 21. Mai 2006, worin die neuen Bildungsbestimmungen der Bundesverfassung klar angenommen wurden, ist u. a. zu lesen:

»Der LCH bedauert das Fehlen einer Verpflichtung zur Chancengleichheit und der damit verbundenen Ressourcensicherung. Ebenso vermisst der LCH das in der Vernehmlassung geforderte verbriefte Mitspracherecht der Standesorganisationen LCH und SER. Damit wird die grosse Chance vergeben, in jedem Fall die Erkenntnisse aus der Praxis von Anfang an in bildungspolitische Diskussionen vorteilhaft einzubeziehen« (LCH 2006).

Nicht zu unterschätzen dürfte in diesem Zusammenhang auch der Ansatzpunkt der Professionalisierungsdebatte sein (vgl. z. B. Combe & Helsper 1996). Denn einerseits ist die professionelle Entwicklung ein signifikantes Element bei der Sicherstellung von Schulentwicklung. Andererseits machen oben angedeutete Fragestellungen zur Chancengleichheit deutlich, dass einer Vernachlässigung der ethischen Dimension im Lehrberuf entgegen gewirkt werden muss (z. B. Schach 1987, S. 203). Dabei erscheint es wiederum wichtig, nicht einen zusätzlichen idealen Normenkatalog zu entwerfen, sondern auf empirisch informierte Weise zur Ausbildung eines Berufsethos beizutragen (z. B. Oser & Oelkers 2001b).

Bezogen auf den hier interessierenden Gegenstand fassen Neckel et al. zutreffend zusammen:

»Der zentrale Ort, an dem sich normative Orientierungen empirisch aufsuchen lassen, ist die Sphäre der alltäglichen moralischen Urteile und Einstellungen von Akteuren. Hier kann sich die Ungleichheitsforschung über die lebensweltliche Gestalt und Bedeutung von Gerechtigkeitsprinzipien informieren« (2004, S. 137).

Diese Überlegungen führen zu weiteren Anknüpfungspunkten der vorliegenden Untersuchung:

- Statt direkt normativ vorzugehen und aus Daten und Analysen von Leistungsvergleichsstudien und Evaluationen im Schulbereich Maßnahmen zu deduzieren, sollen umgekehrt Lehrpersonen selbst die Möglichkeit haben, sich zum Problem des gerechten Umgangs mit Heterogenität zu äußern. Von speziellem Interesse erscheint hier eine deskriptive Bestandsaufnahme ihrer Einschätzungen zur dilemmatischen Frage der Leistungshomogenisierung. Es geht also darum, normative Referenzrahmen dieses Berufsstandes im Umgang mit Heterogenität zu erheben bzw. das professionelle Selbstverständnis mit Bezug auf die Frage der Chancengerechtigkeit in der Schule zu erhellen.

1.2.2 Erziehungswissenschaftliche Relevanz und Forschungslücken

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag insbesondere in zwei Forschungsfeldern: Erstens jenen sozial- und kognitionspsychologisch verankerten Forschungsperspektiven, die sich mit Lehrerkognitionen, professionellen Deutungsmustern, Lehrereinstellungen, Prozessen der Urteilsbildung, subjektiven, impliziten und Alltagstheorien oder etwa »teacher beliefs« befassen haben. Hierzu sind in Abschnitt 1.2.2.1 Anknüpfungspunkte und Desiderata mit Bezug auf die vorliegende Problemstellung angeführt.

Zweitens beansprucht diese Arbeit, sich relativ exklusiv mit der Frage der advokatorischen Verteilungsgerechtigkeit im Klassenzimmer zu befassen. In diesem Feld lehnt sie sich an der philosophischen und pädagogischen Ethik wie auch der Gerechtigkeitspsychologie an. Originell dürfte sein, Förderung als eine durch die Lehrperson zu verteilende, endliche Ressource zu begreifen (Abschnitt 1.2.2.2).

1.2.2.1 Professionelle Deutungsmuster in konstitutiven Spannungsfeldern

Erziehungswissenschaft kann politisch nicht neutral sein. Mindestens steht sie parteilich auf der Seite der Heranwachsenden. Insofern ist sie immer auch als »politische Handlungswissenschaft« zu bezeichnen (Warzecha 2003). »Ihr Ziel ist es, Grundlagen für die Reflexion pädagogischen Handelns zu schaffen, die sowohl der Komplexität gesellschaftlicher Zusammenhänge gerecht werden, als auch die Handlungskompetenz aller Beteiligten zu stärken vermag« (ebd., S. 19). Diesem Anspruch ist die vorliegende Arbeit verpflichtet, wenngleich er selbstverständlich nur bedingt eingelöst werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass die schulpädagogischen Diskussionen seit PISA die Grundlagen des Lehrberufs in der Schweiz nachhaltig verändert haben und weiterhin verändern werden (Oelkers 2001).

Um hier Wenning (1996) zu folgen, scheinen jüngere Entwicklungen sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung als auch in pädagogischer Praxis das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit in der Erziehung in Frage zu stellen. Vor diesem Hintergrund beschreibt der Autor die Allgemeine Pädagogik als eine Art Sonderpädagogik: »Sie ist eine Pädagogik für die ›Normalen‹ entsprechend dem aktuellen Normalitätskonstrukt – und damit ist die Allgemeine Pädagogik Ausdruck der partikularen Interessen der ›Normalen‹« (ebd., S. 6). Die Theoriebildung wie auch die erzieherische Praxis folgten demnach einem Normalitätskonstrukt, welches die Maßstäbe definierte, nach welchen verschiedene Gruppen unterschiedlich zu behandeln waren. »Durch die einseitige Maß-

stabsdefinition und das Leistungsprinzip mit seinen nur scheinbar objektiven Kriterien werden Ausgrenzungen erreicht« (Wenning 1996, S. 7).

In dem Zusammenhang nennt Diehm (2004) ein Desiderat der Grundschulforschung:

»Ihr mangelt es an einer empirischen Unterrichtsforschung, welche die ausgeprägte Selektionspraxis in der Grundschule – sie wird durch die Bildungsbeteiligungsforschung regelmäßig und wurde durch die PISA-Studie jüngst erneut belegt – systematisch in den Blick nimmt, und zwar indem sie weniger die Schülerleistungen als vielmehr die Selektionsentscheidungen des Personals untersucht« (S. 544).

Und weiter:

»Eine so angelegte empirische Forschung zur Selektionspraxis in der Grundschule bedarf der Ergänzung um theoretische Auseinandersetzungen mit dem strukturell verankerten ›leistungsbezogenen Bildungsprinzip‹, das seit dem Bestehen der Grundschule in ihrer heutigen Gestalt in stetiger Konkurrenz zum Konzept einer ›grundlegenden Bildung‹ steht und wirksam wird« (ebd.).

Diese Perspektive ist sicher richtig, wenngleich sie bei Lichte betrachtet nicht auf Selektionsentscheide beschränkt zu werden braucht, sondern die ganze Förderpraxis ins Blickfeld nehmen könnte.

- In der vorliegenden Studie soll beschrieben werden, wie Lehrpersonen über die Verteilung ihrer Förderbemühungen nachdenken: Was sie insbesondere über jene Adaptationsleistungen denken, zu denen sie sich aufgrund der Leistungsunterschiede ihrer Schülerinnen und Schüler verpflichtet fühlen mögen. Diese Leistungen reichen von der Organisation des Unterrichts bis zur Legitimation von Beurteilungen und Prognosen. Die vorliegende Arbeit erweitert also den Fokus auf Mikroprozesse vereinheitlichender und differenzierender Funktionen des Lehrerhandelns im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit im Schulleistungsbereich. Dabei interessiert jedoch weniger die Handlungsebene als vielmehr die Deutungsebene. Welche Rationalisierungen zur Koordination von entsprechenden Normen bzw. Verpflichtungsaspekten lassen sich nachweisen?

Wenning (2004) fragt gar, inwiefern die Spannung zwischen Gleichheit und Verschiedenheit als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft gelten kann. Die für den Lehrberuf konstituierenden Dilemmata zwischen homogenisierenden und heterogenisierenden Handlungsoptionen (z.B. zwischen Vereinheitlichen und Differenzieren, zwischen Integrieren und Separieren, zwischen Fördern und Auslesen) werden durch das zunehmende öffentliche Bewusstsein um die Chancengleichheitsproblematik verschärft. Der Umgang mit den Forderungen nach Gleichbehandlung und nach Berücksichtigung individueller Eigenheiten bildet für Lehrkräfte ein zentrales Spannungsverhältnis für ihr Handeln. Wenn man für ungleiche Bildungsergebnisse jedoch nicht einfach naturgegebene Ursachen unterstellen will, bedürfen Formen der Ungleichbehandlung in demokratischen Gesellschaften einer Rechtfertigung. Aus pädagogischer Sicht ist jedoch mindestens so fraglich, wie sich eine Gleichbehandlung Ungleicher als ›gerecht‹ rechtfertigen lässt. Daneben verfolgen Arbeiten zur Pädagogischen Ethik eine Vielfalt von Fragen, kaum jedoch das Problem der gerechten Allokation pädagogischer Ressourcen angesichts unterschiedlicher Verschiedenheiten der ›Zöglinge‹. Primarlehrpersonen müssen über Deutungsmuster verfügen, die den Umgang mit diesen besonders virulenten Handlungsproblemen ermöglichen.

- In diesem Projekt interessiert, inwiefern Primarlehrerinnen und -lehrer homogenisierend bzw. heterogenisierend Einfluss nehmen (wollen). In loser Anlehnung an Wenning (1999)

werden Homogenisierungs-Intentionen als handlungssteuernde Zielkategorien verstanden, wonach Unterrichtsprozesse in Bezug auf Unterschiede der Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler kompensierend und ausgleichend wirken sollen. Individualisierungs-Intentionen im Leistungsbereich beziehen sich entsprechend auf Prozesse der mehr oder weniger aktiven Vergrößerung bzw. Belassung relativer Leistungsverschiedenheit. Beide Intentionen können sowohl im integrativen gemeinsamen Klassenunterricht verfolgt werden als auch durch separierende Maßnahmen.

Die geschilderten Problemfelder (vgl. 1.2.1) werfen die Frage des beruflichen Selbstkonzepts der Lehrkräfte auf. Die aktuellen bildungspolitischen Diskussionen machen die zunehmende Komplexität der Anforderungsstruktur des Lehrberufs deutlich. Dieser Ausgangspunkt macht die Valenz der Erforschung von grundlegenden Intentionen von Lehrkräften bzw. der Frage »Für was will ich als Person stehen?« erst ersichtlich. Dabei ist das Klassenzimmer kein apolitischer Raum. Bönsch (2004b) schreibt etwa: »Der Lehrer als wesentlicher Träger dieses Schulsystems muss sich klar darüber sein, dass er mit seinen Einschätzungen, Leistungsmessungen und -beurteilungen Lebenschancen entwickeln hilft oder blockiert. Und entscheidend sind seine Einstellungen« (S. 9). Wir wissen nicht – hier setzt die vorliegende Studie an – worüber sich die Lehrpersonen klar sind. In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur zu Heterogenität und sozialer Gerechtigkeit ist die Problemlage aus Schülersicht bzw. aus Sicht des Schulsystems mittlerweile sehr genau beschrieben. Die Ebene pädagogischer Mikroprozesse aus der Sicht der Lehrkräfte erscheint dagegen geradezu stiefmütterlich befragt. Es ist bemerkenswert, wie selten überhaupt *Gerechtigkeitsvorstellungen* als Prinzipien interpersonalen Vergleichens und ungleicher Verteilung von Gütern und Positionen auf der Ebene pädagogischer Mikroprozesse untersucht wurden (vgl. z. B. Heid 1992; Maes & Kals 2001, 2002). Primarlehrpersonen müssen über Deutungsmuster verfügen, die den Umgang mit diesen besonders virulenten Handlungsproblemen ermöglichen.

- Dieses Projekt fragt, inwiefern Lehrkräfte ihre vereinheitlichenden bzw. individualisierenden Anstrengungen in den Dienst homogenisierender bzw. heterogenisierender Funktionen stellen, welches Konzept von Normalisierung und Vielfalt Primarlehrkräfte haben, wie sie sich die unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern erklären und wie sie handelnd darauf reagieren, bzw. wie sie ihre diesbezüglichen Handlungsintentionen legitimieren. Es werden deshalb anhand der beiden orthogonal angelegten Dimensionen »Vereinheitlichung – Differenzierung« bzw. »Integration – Separation« unterschiedliche Deutungsmuster intendierter heterogenisierender bzw. homogenisierender Lehrfunktionen theoretisch operationalisiert und modelliert.
- Zudem werden theoretisch unterscheidbare Muster von handlungsleitenden Gerechtigkeitsorientierungen, welche den Umgang mit Leistungsheterogenität und seiner Legitimation lenken (gemeint sind Rechtfertigungen z. B. nach dem Gleichbehandlungsprinzip, dem Bedürftigkeitsprinzip oder dem Leistungsprinzip), dazu in Beziehung gesetzt. Diese Elemente verschränken sich in den Deutungsmustern zu einem komplexen Ganzen.

1.2.2.2 Förderung als Gerechtigkeitsproblem

Die aktuellen Debatten über Differenz, Gleichheit und Pluralität in der Erziehungswissenschaft sind, wie Marianne Krüger-Potratz (1999) unter Bezug auf Wolfgang Welsch

(1994) feststellte (vgl. Lutz & Wenning 2001), Folgen eines gesteigerten Pluralitätsbewusstseins, wobei die Kontrastierung des Eigenen über die des Differenten erfolgt. Das gesteigerte Pluralitätsbewusstsein korrespondiert, so Krüger-Potratz, mit einem veränderten Verständnis von Toleranz – nicht nur Hinnahme, sondern Anerkennung des Anderen – und Demokratie, als Solidarität, Recht auf Gleichheit und als Recht auf Dissens. In der wissenschaftlichen Debatte sind diesbezüglich in den letzten vierzig Jahren einige Perspektivenwechsel zu beobachten: von der Frauen- zur Geschlechterforschung, von der Ausländer- zur Interkulturellen Pädagogik und von der Sonder- zur Integrationspädagogik: Wissenschaftstheoretisch kann eine gemeinsame Entwicklung vom Defizit zur Differenz festgestellt werden (Hillebrandt 2001).

Die Diskussion um einen produktiven Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität wurde nach PISA auch in der Schweiz neu ausgelöst (z.B. Tanner 2004). Über das Gerechtigkeitsproblem des Umgangs mit Heterogenität besteht seither ein Mindestmaß an Einigkeit (vgl. z.B. Moser 2001), insofern das genannte Problem seinen Ausdruck findet in unterschiedlichen Ausgangsbedingungen bzw. Zulassungschancen zu einzelnen Stationen des Bildungssystems sowie im Bildungserfolg. »Wenn diese Unterschiede nicht zufällig sind, sondern systematisch auftreten, muss von Disparitäten gesprochen werden. Sie haben massive Folgen für die Gesellschaft« (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2007, S. 135).⁴

Die Verwendung des Begriffs »Ungleichheit« steht in engem Bezug zu Auffassungen von Gerechtigkeit. Dies gilt insbesondere für Fragen der gleichen oder ungleichen Behandlung von Menschen in Zusammenhang mit zu verteilenden Rechten oder sozialen Gütern. Grundlegend besteht in modernen Gesellschaften Einigkeit über das Prinzip der formalen Gerechtigkeit, welche fordert, Gleiches gleich zu behandeln. Ebenfalls unbestritten ist die normative Annahme, dass alle Menschen von Natur aus gleich geboren und somit grundsätzlich gleichberechtigt sind. Weil Ungleichheit »nicht als naturgesetzmäßig gerechtfertigt angesehen werden kann, ist jede Ungleichbehandlung und jede ungleiche Verteilung sozialer Güter – auch von Bildungsgütern – rechtfertigungsbedürftig. Zwar kann es durchaus Gründe für Ungleichbehandlung geben, diese sollten jedoch im wohlüberlegten Interesse aller Beteiligten liegen« (Ditton 2004b, S. 605).

Dieses Problem wurde, soweit bekannt, bisher v.a. auf System- und Institutionenebene (z.B. Gomolla & Radtke 2002), jedoch kaum auf Ebene der handelnden Lehrperson thematisiert.

Hier stellt sich z.B. die hochinteressante Frage, ob individuelle Förderung theoretisch überhaupt als Gerechtigkeitsproblem betrachtet werden kann. In theoretischer Auseinandersetzung mit dem Diktum Flitners (1985), wonach »jedem das Seine« all jenes bedeute, was der individuellen Entwicklung diene, entgegnen etwa Hellekamps und Musolff (1999):

4 In der vorliegenden Schrift werden »Disparitäten« begrifflich als mehr oder weniger systematisch auftretende Ungleichheiten verstanden. Mit Rückgriff auf Baumert et al. (2009) befassen sich aktuelle Systematisierungsversuche hauptsächlich mit Zusammenhängen zwischen »Arbeitsverhalten, Leistungsentwicklung und Leistungsergebnissen von Schülerinnen und Schülern einerseits und dem Beurteilungs-, Bewertungs- und Empfehlungsverhalten von Lehrkräften andererseits, zwischen Bildungsaspirationen von Eltern und den Leistungsrückmeldungen und Beratungsbemühungen schulischerseits oder die wechselseitige Verständigung zwischen Eltern von *peers* über normative Bildungserwartungen« (S. 7f., Hervorhebung im Original).

»Individuelle Bedürfnisstrukturen sind die Grenzen der Gerechtigkeit. Zwar kann ein Prinzip formuliert werden, das sich auf individuelle Bedürfnisse bezieht. Und diese Formulierung kann nah an die Form der Prinzipien der Gerechtigkeit herangebracht werden. In diesem Sinne könnte man das, was Flitner meint, vielleicht am besten ausdrücken mit »jedem Kind gemäß seiner Einzigartigkeit«. Aber dieses Prinzip wäre kein Prinzip der Gerechtigkeit mehr. Denn Einzigartigkeit ist per Definition jenseits des Vergleichens und der Rangordnung. Und ohne Vergleich und Rangordnung gibt es keine Gerechtigkeit« (S. 6).

- Der Position von Hellekamps und Musolff (1999) wird hier widersprochen. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen sich – aus welchen Gründen auch immer – in unterschiedlichem Maße bzw. verschieden intensiv um einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. Schülergruppen innerhalb ihrer Klassen bemühen. »Da der Unterricht, in dessen Rahmen der Lehrer agiert, zeitlich begrenzt ist, steht der Lehrer vor der Frage, wie er seine fachliche Kompetenz einsetzen soll, das heißt, er steht vor einem Allokationsproblem. In Abhängigkeit von seiner Persönlichkeitsstruktur und seinen Leitmotiven wird jeder Lehrer dieses Problem anders lösen« (Schwippert 2001, S. 28). Wie später noch ausführlich dargelegt wird, stehen Lehrkräfte vor dem Problem, nur begrenzte persönliche Ressourcen für die Planung, Durchführung und Nachbearbeitung des Unterrichts bzw. für die Elternarbeit zur Verfügung zu haben. Insofern stellt sich u. a. die Frage, wie die eigene Arbeitskraft möglichst effektiv eingesetzt werden kann. Schwippert (2001) skizziert diese Problematik wie folgt: »Bei dieser Entscheidung gilt es, zwischen ökonomischen, pädagogischen und auch ideellen Gesichtspunkten abzuwägen. Jeder Lehrer wird eine etwas andere Gewichtung bei der Zuteilung der Bildungschancen vornehmen, wobei er sich von seinem subjektiven Gerechtigkeitsgefühl leiten lassen wird« (S. 28).
- Die Untersuchung muss sich aber auch der möglichen Nullhypothese stellen, die in etwa Folgendes besagen würde: »Es gibt kein Gerechtigkeitsdilemma; die Fairness gebietet es, alle Schüler auf angemessene Weise zu fördern – und dies ist möglich. Die angemessene Berücksichtigung der Leistungsstände und die entsprechende Förderung ist lediglich eine Frage der Professionalität; es braucht keine Verteilungskompetenzen, sondern gute didaktische Fähigkeiten und wirksame Strategien innerer Differenzierung.«

Von Seiten der Gerechtigkeitspsychologie wird als Forschungsdesiderat die Übersetzung der sozialpsychologischen Befunde in pädagogische Handlungsfelder genannt (z. B. Maes & Kals 2001, 2002). Das ist bisweilen verwunderlich, denn in Klassikern der Pädagogischen Psychologie (z. B. Gage & Berliner 1996) ist zu lesen, wie zentral Gerechtigkeitsorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer für Schülerinnen und Schüler seien. Man könnte insofern meinen, explizite Kompetenzen in Gerechtigkeitsfragen würden zum Standardrepertoire des Lehrpersonals gehören und es existiere eine entsprechende erziehungswissenschaftliche Forschung dazu. Eine extensive Literaturrecherche, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durchgeführt wurde, zeigt jedoch, dass das – mit ganz wenigen Ausnahmen (z. B. Oser 1998) – kaum der Fall ist.

Mit Koller (1995) kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Gemeinschaftsverhältnisse der Anwendungsbereich der Verteilungsgerechtigkeit sind: »Das sind Beziehungen zwischen mehreren Personen, die – aus welchen Gründen auch immer – einen gemeinsamen Anspruch auf irgendwelche Güter besitzen oder gemeinsam irgendwelche Lasten zu erbringen haben« (ebd., S. 57). Als wesentliche Formen mögen gemeinsamer

Besitz, soziale Kooperation oder solidarische Beziehungen gelten. Verteilungsfragen unter asymmetrischen oder gar advokatorischen Bedingungen sind ein theoretisch weit weniger beachteter Anwendungsbereich distributiver Prozesse. Noch magerer fällt die Bilanz bezogen auf empirisch gesicherte Evidenzen im Bereich advokatorischer Verteilungsgerechtigkeit im Schulwesen aus. Überhaupt scheinen die Fragen der Koordination von Ansprüchen und der gerechten Verteilung von Lerngelegenheiten unter expliziter Berücksichtigung asymmetrischer Beziehungen noch nicht gestellt worden zu sein. Arbeiten zur Pädagogischen Ethik verfolgen eine Vielfalt von Fragen, kaum jedoch das Problem der gerechten Allokation pädagogischer Ressourcen angesichts unterschiedlicher Eigenschaften der »Zöglinge«.

- In der vorliegenden Arbeit wird versucht, Hinweise zur Klärung einer Forschungslücke im Bereich der paternalistischen Verteilung von Förderung im Klassenverband bzw. deren Begründung zu finden. Im Zentrum steht dabei die advokatorische Seite des Lehrerhandelns mit Bezug auf die Verteilung von (endlichen) Förderressourcen im Klassenverband bzw. der begründeten Allokation von spezifischem Förderengagement.

1.2.3 Anmerkungen zur »pädagogischen Freiheit« des Lehrpersonals

Es sei zunächst die schlichte Tatsache notiert, dass Lehrerinnen und Lehrer – aber auch Schülerinnen und Schüler – Staatsbürger sind. »Mit dem Eintritt in die Schule werden sie [Letztere, D.B.] einem besonderem Gewaltverhältnis unterworfen, das mit Einschränkungen ihrer Grundrechte verbunden ist« (Diederich 1994, S. 235f.). Zum demokratischen Grundverständnis moderner Gesellschaften gehört ebenfalls die gleichberechtigte Integration aller Gesellschaftsmitglieder (BV, 18. Dezember 1998).

Es gibt ein Schulrecht, welches eventuelle Willkür des Lehrpersonals einschränken soll und Ermessensspielräume der Lehrerinnen und Lehrer festlegt. Im föderalen, schweizerischen Bildungssystem gibt es auf nationaler Ebene für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen (von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II) neben Regelungen zwischen Bund und Kantonen zum Maturitätsabschluss und einigen Bestimmungen über den Turn- und Sportunterricht allerdings lediglich den Verfassungsartikel, in dem die Kantone dazu verpflichtet werden, obligatorischen und unentgeltlichen Primarunterricht für alle zu gewährleisten. Daneben sind die 26 Kantone im Bildungswesen betreffend Bildungsgesetzen und Verordnungen souverän. Der Kanton »definiert die Struktur des Angebots, erlässt die Lehrpläne, definiert die Rechte und Pflichten des Personals und regelt die Finanzierung und die Details der Organisation. Dies gilt in gleicher Weise für Kantone mit 30000 Einwohnern wie für grössere mit 600000 oder mehr Einwohnern. Träger der nachobligatorischen, allgemeinbildenden Schulen (Gymnasien und Diplommittelschulen) sind die Kantone. Träger der Schulen der obligatorischen Schulzeit, der so genannten Volksschulen, sind, abgesehen von wenigen Ausnahmen, die Gemeinden« (Oggenfuss 2000, S. 82).

Eine für die Volksschule wichtige Rolle hat in der Schweiz die kommunale Schulkommission, also eine Schulaufsicht, die das Schulwesen verwaltet und kontrolliert. »Als Vertretung der Gemeinde in ihrer Funktion als Schulträgerin ist es Aufgabe der kommunalen Schulkommission, die Infrastruktur bereitzustellen, das Personal einzustellen und örtliche Schulregelungen zu erlassen« (ebd., S. 83). Während die Anstellungsbedingungen für Lehrpersonen auf kantonaler Ebene geregelt sind, schreiben die Gemeinden bzw.

die Schulkommissionen Stellen aus, führen das Auswahlverfahren und fällen den Anstellungsentscheid. Sie nehmen ebenfalls Aufsichtsfunktionen über den Schulbetrieb mittels Schulbesuchen wahr. Es sei hier noch darauf hingewiesen, dass sowohl die Bildungsbehörden auf kantonaler Ebene (Erziehungs- und Bildungsräte) als auch die kommunalen Schulkommissionen im Normalfall Laiengremien sind.

An dieser Stelle soll die Tatsache nicht unerwähnt bleiben, dass sich seit Ende der 80er-Jahre für die Schweizer Kantone die Schere zwischen zunehmenden Staatsausgaben und abnehmenden Steuereinnahmen geöffnet hat. Nachdem Sparmaßnahmen v.a. in den Bereichen Klassengröße, Lektionenzahl und den Löhnen des Lehrpersonals zu kurz griffen, wurden umfassendere Verwaltungsreformen nach dem Konzept des New Public Management (NPM) gefordert:

»Innert kurzer Zeit waren Mitte der 90er-Jahre in einem Grossteil der Kantone und in vielen Städten und Gemeinden NPM-Projekte angelaufen. Unter dem Druck der grossen Defizite stimmten die jeweiligen Parlamente den NPM-Projekten quer durch alle Parteien mit grossen Mehrheiten zu« (Oggenfuss 2000, S. 88).

Grundsätzliche Bedenken aus pädagogischer Sicht – etwa, dass sich Kundenorientierung und Effizienzsteigerung im Erziehungs- und Bildungsbereich nicht ohne Weiteres quantifizieren lassen –, verstummten bald ob des großen politischen Drucks.

- Nimmt man diese einleitenden Bemerkungen zusammen, zeigt sich, dass Lehrpersonen trotz dieser gesetzlichen Rahmung mit Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit im Rahmen des Lehrplans die Freiheit genießen, Schwerpunkte zu setzen und diese zu verantworten. Die »pädagogische Freiheit« des Lehrpersonals ist zwar nicht uneingeschränkt, aber doch erheblich.
- Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die wissenschaftlichen Grundlagen für die Reflexion der pädagogischen Praxis zu erweitern. Dabei sollte er sowohl der Komplexität der Zusammenhänge als auch der Handlungskompetenz der Beteiligten gerecht werden (vgl. Warzecha 2003). Es wird also nicht darum gehen (können), das Problem eines gerechten Umgangs mit Leistungsheterogenität zu lösen. Es kann auch nicht darum gehen, das Lehrpersonal zu qualifizieren oder gar bloßzustellen. Die vorliegende Untersuchung stellt weder den guten Willen der Handelnden in Frage noch wird bezweifelt, dass die in der Ausgangslage genannten Fragen bzw. Probleme mit gutem Willen von Lehrkräften überhaupt zu beantworten sind. Vielmehr erscheint es zweifelhaft, dass es einen fachlichen oder politischen Konsens darüber geben kann, welche Intentionen und Gerechtigkeitsorientierungen den Umgang mit Leistungsheterogenität leiten sollen. Insofern könnte als implizites Ziel der vorliegenden Arbeit gewertet werden, die reflexartigen Forderungen an das Lehrpersonal zu relativieren, sich standortmäßig und (markt-)gerecht den Entwicklungen einer zunehmend heterogenen Schülerschaft anzupassen.

1.2.4 Sechs Thesen in normativer Hinsicht

Noch bevor weiter über die Phänomenologie von Unterschiedlichkeiten und damit zusammenhängende Differenzierungs-Intentionen oder Gerechtigkeits-Intuitionen des Lehrpersonals insinuiert wird, erfolgt hier eine Skizze von sechs normativ-weltanschaulichen Grundannahmen, von denen der Autor ausgeht:

- (a) In Klassenzimmern imponieren Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern. Diese Heterogenität mag von den Lehrpersonen auf eine Vielzahl von Bedingungsfaktoren zurückgeführt werden. Verstanden als Verschiedenartigkeit ist Heterogenität jedoch in moralischer Hinsicht weder per se anstößig noch gerechtigkeitsrelevant.
- (b) Herkunftsbedingte Ungleichheiten der Bildungsergebnisse in der öffentlichen Volksschule sind problematisch. Eine einseitige Fokussierung auf das Problem der Ungerechtigkeit bei der Beurteilung heterogener Bildungsergebnisse, wie es z.B. die Diskussionen nach PISA nahelegen, ist jedoch kritisch zu hinterfragen. Mit Giesinger (2007) erscheint vielmehr die Tatsache problematisch, »dass gewisse benachteiligte Kinder als elementar erachtete Bildungsziele nicht erreichen. Sie können beispielsweise nicht richtig lesen und bleiben bezogen auf diese und andere Kompetenzen unterhalb einer Schwelle, welche ein gutes Leben in modernen Gesellschaften ermöglicht« (S. 379).
- (c) Wie später noch ausgeführt wird, muss mit Heid (1992) davon ausgegangen werden, dass ein großer Teil des individuellen Bildungserfolgs nicht selber verantwortet und daher unverdient ist. Diese Vorgabe dürfte für das gesamte Schulleistungsspektrum prägend sein. Jede pädagogische Einflussnahme und auch ihre Unterlassung – erfolge sie zuhause, im Rahmen einer Freizeitaktivität oder in der Schule – moderiert potenziell den Verdienst des Bildungserfolgs. Schülerinnen und Schülern stehen jedoch nicht nur selbstverantwortete Bildungserfolge zu. Die meritokratische Perspektive auf die Legitimation von Bildungsansprüchen ist durch mehrere weitere Kriterien zu ergänzen. Pädagogische Gerechtigkeit in der Volksschule bemisst sich an der ausgewogenen Koordination dieser Verpflichtungsaspekte in den institutionalisierten Prozessen bzw. Handlungen der schulischen Akteurinnen und Akteure.
- (d) Chancen sind nicht nur ungleich verteilt, sie werden auch unterschiedlich genutzt. Giesinger (2007) skizziert in dem Zusammenhang einige für den pädagogischen Zusammenhang zwar verkürzte, jedoch anregende Gedanken: Damit sinnvoll von Chancengleichheit gesprochen werden kann, müssen Menschen bestimmte Bildungserfolge *erstens* überhaupt erreichen wollen und dürfen *zweitens* nicht durch Diskriminierung oder finanzielle Hürden daran gehindert werden. Weitere Hindernisse sind »Talent« und »sozio-kulturelle Einflussfaktoren«. Während jedoch »natürlich« bzw. genetisch bedingte Ungleichheiten im Bildungserfolg gemeinhin als moralisch irrelevant gelten, besagt nach Giesinger (ebd.) ein etabliertes Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit, dass durch soziale Einflüsse entstandene Ungleichheiten illegitim und zu neutralisieren seien. Dieses Verständnis ist kritisch zu hinterfragen, denn die Integrität der Familien ist ebenfalls schützenswert. Mit dem genannten Autor können Kompensationsprogramme für Kinder, die in intakten Familien leben, in denen sie kognitiv zwar nicht optimal gefördert werden, deren soziale und ökonomische Situation jedoch akzeptabel ist, als anmaßend charakterisiert werden. Bereits vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass Leistungsdifferenzen immer schon Spuren soziokultureller Kategorisierungen tragen und vice versa (vgl. z.B. Budde 2012) – Leistungsmerkmale und soziokulturelle Merkmale also grundlegend miteinander verwoben bzw. gar interdependent sein dürften –, sind politische Skandalisierungen von Befunden zu relativieren, wonach in der Schule »Herkunft zensiert« (z.B. Maaz et al. 2011).
- (e) Aus pädagogischer Perspektive haben sich Lehrpersonen zur Heterogenität in ihren Klassen in ein Verhältnis zu setzen. Es reicht nicht, wie es z.B. gut gemeinte pädagogi-

sche Anerkennungstheorien fordern, dass Vielfalt im Sinne der »egalitären Differenz« als Miteinander der Verschiedenen angestrebt und symmetrisch wertgeschätzt wird (vgl. Prengel 1993).⁵ Ungleichartigkeit muss von den Lehrpersonen nicht nur festgestellt und anerkannt, sondern mithin qualifiziert werden, bevor sie auf differenzielle Förderaktivitäten oder Übertrittsempfehlungen bezogen werden kann. In schweizerischen Volksschulgesetzen und im bildungspolitischen Jargon wird von Schule und Unterricht fast durchweg eine »den Fähigkeiten entsprechende« Förderung verlangt. Was diese Forderung für eine differenzierende Förderpraxis konkret bedeutet, bleibt jedoch weitgehend unklar.

- (f) Für die Arbeit der Lehrpersonen sind die genannten normativen Spannungsfelder konstitutiv. Sie bilden Verpflichtungsaspekte, wonach Förderung – hier aus der Perspektive der Lehrpersonen als endliche (Bildungs-)Ressource begriffen – differenziell auf verschiedene Anspruchsgruppen möglichst gerecht zu verteilen ist. Das führt Lehrpersonen in Entscheidungssituationen, denen mit dem gängigen, pädagogisch-didaktischen Vokabular nicht beizukommen ist: Wie viel Aufwand darf für ein bestimmtes – sei es ein privilegiertes oder ein benachteiligtes – Kind im Verhältnis zu einem anderen Kind und der ganzen Gruppe betrieben werden? Wie sind Förderansprüche von Lernschwachen gegenüber jenen von Normal- oder Hochbegabten zu gewichten? Handeln Lehrpersonen gerecht, wenn sie Förder- oder Bildungsressourcen gleich verteilen? Oder haben sie dazu beizutragen, dass Förder- und Bildungsergebnisse gleich verteilt sind? Das vielleicht wichtigste Ziel von Lehrpersonen ist, den einzelnen Schülerinnen und Schülern durch einen differenzierenden Unterricht gerecht zu werden. Ob Differenzierung überhaupt gerecht sein kann, ist zweifelhaft. Trotzdem dürften gerade die alltäglichen, berufsmoralisch verantworteten Differenzierungshandlungen der Lehrpersonen dazu beitragen, die Ungerechtigkeit der Schule zu verringern.

1.3 Übersicht zum Aufbau des Buchs

Der weitere theoretische Teil gliedert sich in drei Kapitel: In *Kapitel 2* wird versucht, die breite Phänomenologie der Heterogenität in der Schule auf ein nützliches Konzept zuzuspitzen, welches später für den Fortgang der theoretischen Argumentation und die Formulierung der Thesen zweckdienlich ist. Zuerst wird der Begriff »Heterogenität« interpretiert und diskutiert (2.1). Danach werden exemplarisch einige Untersuchungsfelder zum schulischen Umgang mit Heterogenität referiert (2.2). In einem dritten Schritt wird schließlich das Konzept »Leistungsheterogenität« eingeführt (2.3). Um später modellieren zu können, inwiefern Lehrpersonen verschiedene Leistungsdifferenzen ungleich behandeln, wird in Kapitel 2.4 die Theorie danach befragt, wie Lehrpersonen Leistungsunterschiede deuten bzw. wie sie diese erklären. Zuletzt wird in Abschnitt 2.5 das eigene theoretische Modell begründet.

Kapitel 3 widmet sich der Frage der Gerechtigkeit. Zuerst wird skizziert, was in philosophischer Hinsicht überhaupt gerecht sein kann (Kapitel 3.1). Danach werden empirisch-

⁵ Stojanov (2006) etwa kritisiert Prengels Anerkennungstheorie dahingehend, dass z. B. Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gemeinschaft keine Leistung und deshalb »auch kein Gegenstand der Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung« ist, wie sie die Theorie von Axel Honneth vorsieht (S. 168). »Es gibt keinen normativen Anspruch auf die Anerkennung der eigenen kulturellen Zugehörigkeit« (ebd.).

deskriptive Erkenntnisse aus der Sozialpsychologie zur Frage referiert, welche Verteilungen Menschen in verschiedenen Situationen für gerecht erachten (Kapitel 3.2). Weil pädagogische bzw. schulische Kontexte unter theoretischen Gesichtspunkten eine ganz spezifische Bedingung für Verteilungsentscheidungen darstellen dürften, welche sich insbesondere durch den asymmetrischen bzw. advokatorischen Charakter der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden auszeichnen, wird diesen Aspekten ein separater Abschnitt gewidmet (Abschnitt 3.3). In Abschnitt 3.4 fokussiert das Fazit auf die Frage, wie die genannten Konzepte der Gerechtigkeit mit Differenzvorstellungen koordinieren bzw. wie die gewonnenen Erkenntnisse in Form von vorläufigen Thesen zusammengefasst werden können.

In *Kapitel 4* wird die Beantwortung der zentralen Frage zusammengefasst, welche Gerechtigkeitsorientierungen Primarlehrpersonen im Umgang mit Leistungsheterogenität in ihren Klassen leiten. Die Theorie wird hier also direkt auf die Hypothesen bezogen bilanziert: In einem ersten Schritt werden zwei in der Fragestellung implizit enthaltene Thesen erörtert (Abschnitt 4.1). Danach werden Thesen ausgeführt, welche auf allgemeinem Niveau zu Differenzierungsintentionen der Primarlehrpersonen formuliert werden konnten – wie auch solche, die der spezifischeren Modellierung durch Attributionsmuster entsprungen sind (Abschnitt 4.2). Anschließend werden Thesen zu Zusammenhängen zwischen Attributionen und Gerechtigkeitsorientierungen dargelegt (Abschnitt 4.3). Die vierte Thesengruppe versucht einzelne Zusammenhänge zwischen den Variablengruppen »Lehrerintentionen« und Gerechtigkeitsorientierungen, Einstellungen zu Leistungsheterogenität sowie dem Glauben an eine gerechte Schule zu erhellen (4.4).

Im empirischen Teil werden vier Teilschritte vollzogen: In *Kapitel 5* finden sich zuerst Angaben zum Methodenplan (vgl. Abschnitt 5.1). Danach wird die Stichprobe beschrieben (Abschnitt 5.2). Im darauffolgenden Abschnitt wird die Erhebung der quantitativen und der qualitativen Studie schrittweise erörtert (Abschnitt 5.3). Zum Schluss dieses Kapitels wird das Auswertungsprozedere detailliert beschrieben (Abschnitt 5.4).

In *Kapitel 6* findet sich eine detaillierte Darlegung der Ergebnisse: In Abschnitt 6.1 werden die Ergebnisse aus dem quantitativen Teil der Studie referiert, in Abschnitt 6.2 jene aus dem qualitativen Teil.

In *Kapitel 7* werden die gewonnenen Ergebnisse schließlich diskutiert: zunächst hinsichtlich der Ergebnisse und etwaigen theoretischen Implikationen (7.1), sodann bezüglich der empirischen Methoden (Abschnitt 7.2). Zum Schluss werden mögliche pädagogische Schlussfolgerungen (7.3) und ein Ausblick (7.4) formuliert.

Heterogenität in der Schule

Im Folgenden wird herausgearbeitet, welche Deutungs- und Legitimationsmuster Schweizer Primarlehrkräfte heranziehen, um ihre teilweise widersprüchlichen Funktionen gegenüber Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu reflektieren. Eine übergeordnete Argumentationskette verdeutlicht, dass Lehrpersonen gezwungen sind, sich in ihren Entscheidungen und Handlungen im Unterricht an Vorstellungen darüber zu orientieren, wie sie ihre knappen Ressourcen (z.B. Zeit, Aufmerksamkeit) auf die unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler verteilen sollen.

Ziel dieses Kapitels ist es, eine griffige Konzeptualisierung des Problembereichs »Heterogenität« zu formulieren. In der schulischen Praxis ist beim Stichwort »Heterogenität« die Rede von Schnell- und Langsamlernenden, verschiedenen Begabungen, Kindern aus unterschiedlichen Sozialschichten und Kulturen, Fremdsprachigen und Einheimischen, Altersdurchmischung und so weiter. Der pädagogische Umgang mit all diesen Ungleichartigkeiten, welche z.T. die phänomenologische und die Deutungsebene vermischen, ist jedoch für die forschungspraktischen Belange dieser Arbeit nicht operabel. Gesucht wird eine einheitliche und zugleich hinreichend umfassende Kategorie, welche die Problematik des Umgangs mit Heterogenität für Lehrpersonen repräsentiert und Letztere in der täglichen Unterrichtspraxis tatsächlich dazu zwingt, Handlungsoptionen zu prüfen und Entscheidungen zu vollziehen.

Für die Darstellung der theoretischen Grundlagen und der dazugehörigen empirischen Befunde hat eine solche Herangehensweise allerdings die Konsequenz, dass dieselben lediglich exemplarisch und summarisch abgearbeitet werden können. Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wäre sonst nicht zu bewältigen. Diese Konsequenz ist ärgerlich, weil die Komplexität des Gegenstandsbereichs nicht nur die Möglichkeiten einer systematischen, philosophisch befriedigenden Herangehensweise im Voraus einschränkt, sondern in jedem einzelnen Abschnitt eine mittlere Verarbeitungstiefe gefunden werden muss, welche einerseits wesentliche Aspekte ausblendet, sich andererseits ständig dem Vorwurf des Eklektizismus und der Oberflächlichkeit aussetzt.

In den folgenden Abschnitten wird dennoch versucht, die breite Phänomenologie der Heterogenität in der Schule auf ein nützliches Konzept zuzuspitzen, welches später für den Fortgang der theoretischen Argumentation und die Formulierung der Thesen dient. In einem ersten Schritt wird der Begriff »Heterogenität« in aller Kürze interpretiert, indem unterschiedliche Aspekte des Begriffs genannt und teilweise andiskutiert werden (2.1). Zweitens sollen exemplarisch Untersuchungsfelder zum Problembereich »Heterogenität in der Schule« referiert werden (2.2). In einem dritten Schritt wird schließlich das Konzept »Leistungsheterogenität« eingeführt und argumentativ begründet (2.3). Um später modellieren zu können, inwiefern Lehrpersonen Leistungsunterschiede unterschiedlich behandeln, widmet sich Kapitel 2.4 der Frage, wie Lehrpersonen Leistungsunterschiede

deuten bzw. wie sie diese erklären. Zuletzt soll dann in Abschnitt 2.5 ein entsprechendes theoretisches Modell erarbeitet und begründet werden.

2.1 Interpretationen des Begriffs »Heterogenität«

»Heterogenität« meint wörtlich aus dem Griechischen die Genese, die Entstehung von Verschiedenheit (z.B. Meyer 2003). Heterogenität (gelegentlich auch »Inhomogenität« genannt) bezeichnet u. a. die Uneinheitlichkeit der Elemente einer Menge hinsichtlich eines Merkmals oder mehrerer Merkmale. Diese können sich im schulischen Bereich beispielsweise auf die kognitiven Lernvoraussetzungen, die sprachlichen Kompetenzen, die sozialen Kompetenzen, die Interessen und Neigungen, die Leistungsmotivation, die Erwartungen an Lehrer, Mitschüler oder Schulinhalt, die physischen und gesundheitlichen Voraussetzungen, auf das Alter, Traditionen, Werte und Normen oder etwa auf Geschlechter beziehen.

Die inzwischen äußerst reichhaltige erziehungswissenschaftliche und pädagogische Literatur zu Heterogenität verwendet den Begriff jedoch sehr unterschiedlich. Mit Heinzel und Prengel (2002a) lassen sich auf den ersten Blick fünf Interpretationen des Begriffs »Heterogenität« auffächern. Die Autorinnen nennen der Reihe nach Heterogenität als Verschiedenheit (1), als Veränderlichkeit (2), als Unbestimmtheit (3), als Beliebigkeit (4) und als aufgeklärte Heterogenität (5). Weil im deutschen Sprachraum Heterogenität oft synonym mit dem Begriff »diversity« verwendet wird, scheint es ferner hilfreich, die Unterscheidung zwischen Heterogenität und Diversity auszuführen.

Gemäß den Autorinnen (2002a) ist mit dem Terminus »Heterogenität« zunächst (1) *Verschiedenheit* gemeint. Konnotiert werden die Adjektive verschiedenartig, anders, ungleichartig, vielfältig oder mannigfaltig, plural, different oder inkommensurabel. Um Aussagen über Heterogenität in diesem Sinne treffen zu können, ist ein »Kriterium, in dessen Hinsicht Differenz konstatiert wird, zu bestimmen« (ebd., S. 11). Um beispielsweise Schulleistungen in einer Klasse als verschieden bezeichnen zu können, müssen wir von Gleichheitsaussagen als Grundlage ausgehen. Dazu kommt, dass verschiedenartig oder heterogen nie ein Einzelner alleine sein kann (vgl. z.B. Fiedler et al. 2003). Heterogenität ist also genuin mit Vielfalt assoziiert.

In einer anderen Bedeutung wird Heterogenität (2) als *Veränderlichkeit* vorgestellt. »Von der synchronen Wahrnehmung des Differenten ausgehend erschließt eine zweite Bedeutungsperspektive die diachrone Ebene: *Heterogen* wird hier interpretiert als *prozesshaft, in Bewegung, dynamisch sich entwickelnd*« (Heinzel & Prengel 2002a, S. 11, Hervorhebungen im Original). Forschung hat sich gemäß dieser Lesart der Tatsache zu stellen, dass Menschen niemals gleich bleiben, weshalb die Erfassung von Veränderung in den Vordergrund rückt.

In seiner dritten Bedeutung meint Heterogenität gemäß den Autorinnen (3) *Unbestimmtheit* (konnotiert mit den Adjektiven »unvollständig«, »vorläufig«, »unvorhersehbar«, »unsagbar« oder etwa »unbegreiflich«), eine Lesart, die anmahnt, dass Realität mit Begriffen, Definitionen, Daten oder empirisch validierten Kausalzusammenhängen nicht erschöpfend abgebildet werden kann.

Als weitere Konnotation von Heterogenität ist (4) *Beliebigkeit* zu nennen (unverbindlich, ungeordnet, chaotisch), welche v.a. in Form der Unfähigkeit zu Verbindlichkeit kritisiert

wird. »Wenn für pädagogisches Handeln ausschließlich Offenheit für Heterogenität maßgeblich ist«, so legen Heinzel und Prengel (2002a, S. 13) nahe, »folgt daraus der Verzicht der Erwachsenengeneration, auch Anforderungen und Normen zu bestimmen und sie der jungen Generation zuzumuten. Mit einer Reduktion auf das populäre Motto »es ist normal verschieden zu sein«, könnte ein Ausblenden der verbindlichen Normen, Formen, Hierarchien und Begrenztheit sowie von kulturellen Traditionen einhergehen.

Den »Illusionen der Vielfalt« aufzusitzen, hätte gerade einen Mangel an Chancengleichheit zur Folge.

Um die »Beziehungsmöglichkeiten zwischen den in ihrer Heterogenität (Verschiedenheit, Veränderlichkeit, Unbestimmbarkeit) wahrgenommenen Personen auszuloten« (ebd.), wird schließlich Heterogenität (5) als »*Aufgeklärte Heterogenität*« gefasst. Heterogen meint hier gleichberechtigt, tolerant, dialog- und konfliktfähig.

»Aus der Sicht einer aufgeklärten Heterogenität ist die Norm der gegenseitigen Achtung und Anerkennung der Verschiedenen wichtigstes Motiv der Erziehung zur Demokratie und der Gewaltprävention. Grundschulforschung und Grundschulpädagogik können nicht die brisante Weltlage ändern, aber sie können in den ihnen zugänglichen Weltausschnitten dafür einstehen, dass jedem Kind unabhängig von sozialer Herkunft und Leistungsstand persönliche Anerkennung und angemessene Anforderungen zuteil werden und so die Differenzierung und Integration des Heterogenen anstreben« (ebd., S. 14).

Gerade was besagte aufgeklärte Heterogenität im Schulalltag betrifft, ist im deutschsprachigen Raum Europas oft von »Diversitykompetenz« die Rede. »Diversity« wird im deutschsprachigen Raum zwar korrekt zumeist synonym zu »Heterogenität« verwendet; zumindest in der Schweiz, so scheint es, hat der Begriff jedoch verschiedene Bedeutungen. Es dürfte deshalb hilfreich sein, die Begriffe »Heterogenität« und »Diversity« voneinander abzugrenzen. In Amerika wird der Begriff »diversity« als Antonym zu »homogeneity« verwendet (z.B. Nieto 2000). Das Wort »heterogeneity« existiert im Englischen (noch) nicht. Obwohl das sozialwissenschaftliche Konzept »diversity« Unterschiede bezüglich der Sozialschicht, der Rasse, der Ethnie, der Muttersprache und des Geschlecht umfasst, meint »diversity« im schulischen Bereich primär Kinder mit ethnisch verschiedenem Hintergrund (siehe auch Nieto 2000). Für empirische Befunde zu »diversity« im pädagogischen Bereich aus Amerika sei auf die folgenden aktuellen Arbeiten verwiesen: Eine wichtige kritische Übersicht zur Bedeutung naiver Diversity-Ideologien im Schulalltag findet sich bei Sheets (2003). Zur Veränderung von Diversity-Ideologien in der Lehrerbildung liefern McFalls und Cobb-Roberts (2001) bzw. für Schulleitungen und Bildungsverantwortliche Cambron-McCabe und McCarthy (2005) verschiedene Befunde. Das Für und Wider des »teaching for social change and social justice« an Schulen untersuchten Zollers et al. (2000). Kritisch zur »Defizithypothese« vor allem im Bereich ethnischer Unterschiede äußerten sich aber bereits Cole und Bruner (1972). Eine Literaturübersicht zu »diversity und equity« in der Schule findet sich bei Ramirez Wiedeman (2002).

Als zusätzliches Problem soll nochmals der Umstand betont werden, dass die Begriffe Ungleichheit, Verschiedenheit, Diversität, Disparität, Pluralität oder Heterogenität zwar eine gemeinsame Bedeutung haben, jedoch häufig undifferenziert benutzt werden. Wenn gleich die Unterschiede nur gering sind, bezeichnen sie dennoch nicht das Gleiche, weshalb man sie zumindest im erziehungswissenschaftlichen Kontext nicht wahllos benutzen

sollte. Mit Wenning (1996) kann, um ein Beispiel zu nennen, der feine aber wichtige Unterschied zwischen Ungleichheit und Verschiedenheit benannt werden: »Ungleichheit legt eine Bewertung der Unterschiedenen im Verhältnis zum ›Gleichen‹ nahe, während Verschiedenheit die festgestellten Unterschiede eher auf der gleichen Ebene nebeneinander stehen lässt« (S. 1).

Bis hierher wurden einige verschiedene Differenzvorstellungen angesprochen. Eine inhaltlich angereicherte Übersicht zu Differenzkonzepten und ihrer erziehungswissenschaftlichen Verortung findet sich im Herausgeberband von Lutz und Wenning (2001) oder, als weiteres Beispiel, bei Hinz (1993). Bevor einige inhaltliche Schwerpunkte der Heterogenitätsforschung im schulischen Bereich aufgezeigt werden sollen und ein handliches Konzept für das relevante Verständnis von Heterogenität in dieser Arbeit begründet werden soll, scheint es für die Belange der vorliegenden Schrift vorerst wesentlich, einige kritische Bemerkungen zum Heterogenitätsbegriff aufzunehmen.

Wenige Besuche in Workshops oder von Tagungen zum praktischen Umgang von Lehrpersonen mit Heterogenität genügen, um sich von der Plausibilität der obengenannten Kritik von Heinzel und Prengel (2002a) überzeugen zu können. In der Tat vermag man sich als Expertin oder Experte im Bildungsbereich bisweilen des Eindrucks nicht zu erwehren, dass »Heterogenität« viel mit »Beliebigkeit« zu tun hat. Seit PISA und den entsprechenden bildungspolitischen Reaktionen, beispielsweise den Empfehlungen der EDK (2003), wurde die Notwendigkeit verstärkter integrativer Förderung unterschiedlicher Kinder in der Schule neu gefordert. Was fehlt, so der Tenor, ist ein kreativer Umgang mit Differenz. Statt in Heterogenität weiterhin eine Systembelastung zu diagnostizieren, welche vornehmlich durch separierende Maßnahmen gemildert werden kann, wurde Vielfalt nun zum *Movens* des Lernens beschworen bzw. als »Chance für die Bildung« und weiter als »unser Reichtum« (iaf e.V. 2004) dargestellt. Ethnische oder geschlechtliche Unterschiede in der Schule etwa waren vorab Produkte sozialer Distinktionsprozesse der Ethnisierung und der Vergeschlechtlichung (z.B. Weber 2003). Es galt also, die Offenheit für Heterogenität oder *Vielfalt endlich als eigenständigen, pädagogischen Wert anzuerkennen*. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist diese Position in ihrer Einseitigkeit, darin ist Heinzel und Prengel (2002a) weitgehend zu folgen, nicht haltbar.

Schiere Offenheit gegenüber kindlicher Mannigfaltigkeit ist erziehungswissenschaftlich gehaltlos und ergo nicht fass- oder beschreibbar. In der Praxis von Lehrpersonen könnte der Imperativ der genannten Offenheit für Heterogenität jedoch weitreichende und nicht minder unheilvolle Konsequenzen zeitigen: Namentlich eine vorschnelle Kapitulation pädagogischer Anstrengungen, dieses oder jenes Kind zum Erreichen von Lernzielen zu führen, es stattdessen im Dienste seines »Rechts auf Verschiedenheit« zu schnell von Lernzielen zu befreien. Dies hat jedoch notwendigerweise zur Folge, dass den betroffenen Schülerinnen und Schülern bestimmte Lerngelegenheiten vorenthalten werden. Die geforderte Offenheit für Heterogenität impliziert wohl allzu leicht eine einseitige Auflösung der pädagogischen Handlungsproblematik zugunsten einer Differenzierung des Heterogenen. Mit Haeberlin (1996) ist hier an ein allgemeines Grundprinzip von Erziehung und Bildung zu erinnern, nämlich jenes der einheitlichen Zielsetzung höchstmöglicher Selbständigkeit und Lebensqualität für jeden Menschen (S. 181). Eine romantisierende Hervorhebung der Vielfalt gerade auch von erziehungswissenschaftlicher Seite kann etwa mit Schlömerkemper (2000) wie folgt kritisch hinterfragt werden: Drückt sich in der Hervorhebung der Differenzen »ein Verlust des Gemeinsamen aus? Wird das Allgemeine

ergänzt oder gar ersetzt durch Beliebigkeit? Feiert das Subjekthafte Triumph? Lösen sich Verbindlichkeiten auf, ohne dass neue entstehen?» (S. 4). Ihrem Anspruch nach folgt die vorliegende Studie Zimpel (vgl. Fiedler et al. 2003): »Aufgabe der Wissenschaft ist es nicht, die Heterogenität zu preisen, sondern sie zu ermöglichen; denn Heterogenität ist proportional zum Bedarf an Orientierung und umgekehrt« (S. 153).

Wer also unter Voraussetzungen der Differenz mit Prenzel (1993) eine »Pädagogik der Vielfalt« – und damit Gleichheit – fordert, sollte sich auch darauf einlassen, konkrete Aussagen über die Dialektik von Gleichheit und Differenz zu machen. Oser (1997) löst diese Dialektik in einem Aufsatz so:

»Integration ist nämlich ein konstruktiver Vorgang, der alle Kräfte des sozialen Gefüges und des Bedingungsschaffens für Lernen herausfordert und Kindern das abverlangt, was eine gesellschaftliche Selbstverständlichkeit sein muss, nämlich ein Ethos der Differenz und ein Leben mit Unterschieden« (S. 107).

Opp et al. (2001) reflektieren diese Problemformulierung als »moderne, ethisch begründete (sonder)pädagogische Kontingenzformeln mit utopischer Kraft, die in starker Spannung zu den Selektionsaufgaben des Bildungssystems (Luhmann/Schorr 1979) und der positiven Wertung von Leistung und Konkurrenzfähigkeit liegen« (S. 167f.).

Individuelle Gleichheit und Vielfalt, soziale Integration und Differenz sind mit Helsper (z. B. 2002) als Antinomien zu bezeichnen, welche sich nicht theoretisch auflösen lassen, sondern vielmehr der pädagogischen Reflexion und Gestaltung bedürfen (vgl. Opp & Speck-Hamdan 2001). Diesem Spannungsfeld widmet sich die vorliegende Arbeit, indem sie deskriptiv sammelt und darlegt, wie die untersuchten Primarlehrpersonen in der Praxis diese Antinomien tatsächlich auflösen.

Diese Arbeit nimmt die Perspektive unterrichtender Lehrpersonen ein. Sie sind Expertinnen und Experten und »wissen«, wie unterschiedlich ihre Schülerinnen und Schüler in ihren Lernvoraussetzungen sind. Die Verunsicherung bzw. Herausforderung des allseits geforderten Bemühens um Heterogenität entsteht, wenn etwa in freier Anlehnung an Meyer (2003) die folgenden Fragen beantwortet werden sollen: Dürfen wir von allen Primarschülerinnen und Primarschülern das Gleiche fordern, wenn sie einen Primarschulabschluss anstreben? Welches Konzept von Allgemeinbildung vertreten wir angesichts schulischer Heterogenität? Sollen wir damit zufrieden sein, dass die Schülerinnen und Schüler die Chance erhalten, sich ihrem Alter gemäß um Bildung zu kümmern? Sollen wir – in letzter Konsequenz – Standards der »Allgemeinbildung« abschaffen und stattdessen Heterogenität fördern?

Fiedler et al. (2003) kritisieren den Heterogenitätsbegriff dahingehend, dass er (a) *begrifflich arm* sei, »weil er sich nur mit der Klassifikation von Erscheinungen begnügt und lediglich deren Vielfalt betont« (S. 157). Im Weiteren sei der Begriff (b) *inhaltlich leer*, weil er keine kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen in ihrem zentralen Inhalt zu thematisieren wisse. Schließlich sei er (c) *pädagogisch ziellos*, weil er als solcher einer zielgebenden Bildungsorientierung erst bedürfe, um begrifflich überhaupt operabel zu werden. Sie schreiben: »Nicht Vielfalt oder Heterogenität machen Schule, sondern pädagogische und didaktische Konzepte, die diese Vielfalt *erwarten, erkennen, anerkennen* und schließlich *produktiv für die Lern- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler wenden*« (S. 157, Hervorhebungen im Original). »Das Problem ist nicht«, so die Autoren weiter (ebd., S. 157), »das Vorhandensein individueller Differenzen festzustel-

len und in das Bewusstsein zu holen. Mit welcher Konzeption aber erklären und interpretieren wir die individuellen Differenzen? Die *Beschreibung* von Differenzen alleine (anstelle von Erklärungsmodellen ihrer Genese) schließt die pädagogisch relevante Realität nicht auf, sie ist *unaufschlussreich*. Sie erlaubt nicht mehr als die zweifellos wichtige, aber letztlich triviale Feststellung von Einzigartigkeit« (Hervorhebungen im Original).

Nach dieser ersten erziehungswissenschaftlichen Kritik am Begriff ›Heterogenität‹ folgt, bevor in einem weiteren Schritt die Konzeptualisierung des Begriffes ›Leistungsheterogenität‹ vorgenommen werden soll, eine kurze Auseinandersetzung mit der Frage, was schulische Heterogenität inhaltlich bedeutet. Diese Auseinandersetzung erfolgt, indem anhand von Befunden, welche einer kleinen, aber relevanten Auswahl an Studien entnommen sind, einige der meistdiskutierten Probleme schulischen Umgangs mit Heterogenität in der Schweiz referiert werden.

2.2 Einige Probleme schulischen Umgangs mit Heterogenität⁶

Wie bereits in der Kritik des Begriffs »Heterogenität« deutlich geworden sein dürfte, wird die Schule angesichts der verständlichen und sicher gutgemeinten Erwartungen, sich der Unterschiedlichkeit ihrer Schülerschaft zu öffnen und die Rechte der Schülerinnen und Schüler auf Verschiedenheit anzuerkennen, vor weitreichende Probleme gestellt.⁷ Wie sich in den letzten Jahren immer wieder zeigte, liegen diese Probleme weniger im guten Willen der Beteiligten, als vielmehr in der Komplexität des schulischen Umgangs mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Diese Komplexität wiederum impliziert die Frage, was die Volksschule überhaupt leisten soll und kann. Denn selbst wenn inhaltlich klar wäre, was getan werden müsste, um den schulischen Umgang mit Heterogenität zu verbessern, bliebe die Frage nach Möglichkeiten und Zuständigkeiten weitgehend offen – einmal abgesehen vom politischen Willen, die notwendigen Schritte zu tun.⁸

Um gleich vorab mit einer entscheidenden Tatsache zu beginnen, welche sich in fast allen nachfolgenden Abschnitten in irgendeiner Weise widerspiegelt, sei der große Anteil

⁶ Jürgen Budde (2012) kritisiert ein verkürztes und ontologisierendes Verständnis von Heterogenität, das also Heterogenität – wie es hier im Titel unter 2.2 erfolgt – als Tatsache begreift, mit der es irgendwie umzugehen gilt. Er plädiert stattdessen für eine kulturtheoretische Perspektive, die Heterogenität »als einen empirisch zu rekonstruierenden Prozess der Anwendung von Differenzierungspraktiken« begreift (S. 522, Hervorhebung im Original). Einige Beispiele für seine Thesen: »Heterogenität existiert nur relational im Verhältnis zu Homogenität« (ebd., S. 532), »Leistungs- und soziokulturelle Differenzen sind grundlegend ineinander verwoben« (S. 533), »Heterogenität und Homogenität werden sozial konstruiert« (ebd.).

⁷ Für Übersichtsarbeiten, welche jedoch überwiegend die Verhältnisse in Deutschland betreffen, verweise ich auf Helsper und Böhme (2004), Mägdefrau und Schumacher (2002) oder etwa auf Becker und Lauterbach (2004). Weiterhin kann mit Bezug auf Spezialthemen innerhalb der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur zur Heterogenität als Herausforderung für die Schule auf folgende Übersichtsarbeiten verwiesen werden: zu Alters- bzw. Leistungsheterogenität z.B. Rossbach und Wellenreuther (2002) oder bspw. Carle (2002); zu Schule und Migration z.B. Diefenbach (2004); zu Schule und Ethnizität z.B. Radtke (2004b); zu kultureller Heterogenität z.B. Schroeder (2002); zu sprachlicher Heterogenität z.B. Tiedemann und Billmann-Mahecha (2004); zu sozialer Ungleichheit z.B. Burzan (2005)

⁸ In seinem Sisyphos meinte Bernfeld dezidiert politisch: »Ja, es ist kein Ende dieser pompösen Banalitäten: Die Erziehung braucht Geld; und das Geld hat das Bürgertum« (1925/2000, S. 118).

von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz genannt.⁹ Finnland etwa, vielgerühmter PISA-Sieger, ist auch heute noch kulturell und sprachlich ungleich homogener als die Schweiz »und weist einen Ausländeranteil auf, welcher in der Schweiz bereits in den 50er Jahren um ein Dreifaches übertroffen wurde« (Coradi Vellacott et al. 2003, S. 63). Ebenfalls ist die Gruppe von Jugendlichen, die unter sogenannten Mehrfachbenachteiligungen leiden, in der Schweiz grösser als in den Vergleichsländern, welche bezüglich der sozialen Selektivität besser abgeschnitten haben.

»Mehrfach benachteiligt sind z.B. Jugendliche, welche die Unterrichtssprache nicht beherrschen, aus einer sozial tiefgestellten Familie stammen, welche zu wenig finanzielle und zeitliche Ressourcen für das Kind aufbringen kann, sowie in einem unvorteilhaften Umfeld der Schule zur Schule gehen« (ebd., S. 64).

Diese vielzitierte, besonders hohe Konzentration solcher Jugendlichen in der Schweiz wiederum hat verschiedene Ursachen:

»Sozial tiefgestellte Eltern sind in der Schweiz oft zusätzlich bildungsferner als dies in anderen Ländern der Fall ist. Dazu kommt, dass Schüler/innen mit unvorteilhaften Startbedingungen in den Schulen häufig gruppiert sind. Dafür mitverantwortlich ist auch das hierarchisch gegliederte Schulsystem mit einer frühen Erstselektion« (ebd., S. 64).

Nicht weiter beleuchtet wird das vieldiskutierte Problem der Klassengrößen. Diese werden sowohl von der Lehrerschaft als auch von der Öffentlichkeit gerne als wichtige Voraussetzung für guten Unterricht gesehen, insbesondere, wenn es um schulleistungsschwache Kinder und Jugendliche geht. Diese These, so intuitiv einleuchtend sie auch erscheinen mag, hat sich in der empirischen Forschung als kaum belegbar erwiesen (z.B. Helmke & Weinert 1997). Insbesondere scheint die Klassengröße keine systematischen Effekte auf das Lehrerhandeln sowie auf Verhalten, Einstellungen und schließlich Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu haben (ebd., S. 95). Hargreaves et al. (1998) fragen, nachdem sich in ihrer Untersuchung derselbe Befund eingestellt hat, eher umkehrt, welches denn Barrieren für Lehrpersonen seien, kleine Lerngruppen effektiv didaktisch zu nutzen. Insofern wird hier davon ausgegangen, dass die Klassengröße bezüglich des Umgangs mit Heterogenität nicht als näher zu beleuchtendes Problem gesehen werden muss (vgl. auch Rüesch 2001).

Wie in der Überschrift dieses Abschnitts angedeutet ist, können hier nur einige Probleme schulischen Umgangs mit Heterogenität genannt werden. Zuerst (Abschnitt 2.2.1) wird der Bereich der sozialen Herkunft bzw. des vielzitierten Migrationshintergrundes der Schülerinnen und Schüler problematisiert. Ein eigener Abschnitt (2.2.2) arbeitet ein schulisches Strukturproblem heraus, welches offensichtlich mit oben beschriebenen Bedingungen sozialer und kultureller Herkunft der Schülerschaft zu tun hat. Abschnitt 2.2.3 widmet sich der Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf bzw. Sondermassnahmen (2.2.4). Unter 2.2.5 wird die Rolle der Eltern mit Bezug auf die Chancengleichheitsproblematik der öffentlichen Schule andiskutiert. In einem Zwischenfazit soll schließlich eine erste Auslegeordnung mit Bezug auf das theoretische Ziel des Kapitels zusammengefasst werden (Abschnitt 2.2.6).

⁹ Mit Migrationshintergrund sind in der PISA-Untersuchung jene Kinder und Jugendlichen bezeichnet, von denen mindestens ein Elternteil *nicht* im Testland geboren wurde (vgl. z.B. Ramm et al. 2003, S. 256).

2.2.1 Soziale Herkunft und Migration

Ab Mitte der 1990er-Jahre wurden in kommunalen und kantonalen Parlamenten der Deutschschweiz zunehmend politische Vorstöße lanciert, welche getrennte Klassen bzw. Schulen für deutschsprachige und ausländische Kinder in Schulen forderten, in denen Schweizer Kinder in der Minderheit sind. Sie wurden meist damit begründet, dass Maßnahmen nötig seien, um die Chancen der deutschsprachigen Kinder in diesen Schulen zu sichern. Die Vorstöße gingen namentlich von Politikern der SVP, der FDP, der Schweizer Demokraten und der Freiheits-Partei in der Deutschschweiz und im Tessin aus. Gefordert war eine Aufteilung der Klassen: Die einen wollten separate Klassen für »einheimische« Schülerinnen und Schüler oder für Kinder, die »fließend« Hochdeutsch oder Mundart sprechen. Andere wollten eine Quotenregelung, wonach in einer Klasse nicht mehr als 30 Prozent der Kinder ausländischer Herkunft sein sollten, wie das etwa die Aargauer Freiheits-Partei verlangte (vgl. Hug 1999). Die Debatte in Politik und Medien war heftig. Dennoch wurden die Vorstöße nur in einzelnen Klassen in Rorschach und Luzern umgesetzt, die meisten wurden abgelehnt. Auch die Eidgenössische Kommission gegen Rassismus präsentierte ein »Dossier zu den politischen Forderungen nach Segregation fremdsprachiger Kinder in der Schule« (EKR 1999), worin sie getrennte Klassen ablehnte, weil die geforderten Maßnahmen diskriminierend seien, Ghettobildung förderten, die Integration ausländischer Kinder erschwerten und langfristig in ein »Apartheidsystem« mündeten, in dem Chancengleichheit bewusst verhindert würde. Ferner verstießen getrennte Klassen laut EKR gegen die von der Bundesverfassung garantierte Rechtsgleichheit und verletzen die internationalen Übereinkommen gegen Rassendiskriminierung bzw. für Rechte der Kinder (ebd.).

Truniger (2001) fasst die Problemwahrnehmung in jenen Jahren wie folgt zusammen: 1. Die *Eltern* stellen Umteilungsgesuche in andere Schulen, weil sie ein tieferes Leistungsniveau in Schulen mit hohem Migrantinnen- und Migrantenanteil beklagen. 2. Die *Lehrpersonen* bzw. ihre Organisationen wenden sich zwar gegen getrennte Klassen, weisen jedoch darauf hin, dass die Belastungen, denen sie nicht zuletzt aufgrund ihres Integrationsauftrages ausgesetzt seien, das Maß des Tragbaren übersteige. 3. Die *Bildungsstatistik* belegt, dass die Zahl der als sehr heterogen bezeichneten Klassen zunimmt, die betroffenen Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft jedoch stark unterdurchschnittliche und sinkende Schulerfolge verbuchen müssen. 4. Die *Bildungsforschung* belegte für die Schweiz, dass sehr hohe Anteile an Kindern aus bildungsfernen Schichten bzw. mit anderer Muttersprache eine negative Wirkung auf das durchschnittliche Leistungsniveau in Klassen haben.

Eine empirische Studie von Moser und Rhyn (1999) ist für die Belange dieser Arbeit relevant, weil sie die Qualität der Primarschulen im Kanton Zürich untersuchte. Über den Lernerfolg am Ende der Primarschule war bis dahin in der Schweiz wenig bis gar nichts bekannt. Nach dem Zufallsprinzip wurden 1500 Schülerinnen und Schüler aus 80 Klassen ausgewählt, die sich auf 45 Schulen des Kantons Zürich verteilten. Betreffend Leistung kamen die Autoren zu einem ernüchternden Fazit: Obwohl weder Sonderklassen noch lernzielbefreite Schülerinnen und Schüler an der Evaluation teilgenommen hatten, war der Anteil der Kinder mit ungenügenden Leistungen mit rund 16 Prozent am Ende der 6. Klassen »relativ gross« (ebd., S. 7). Es zeigte sich ferner, dass Kinder »aus höheren sozialen Schichten durchschnittlich bessere Schulleistungen erbringen als solche aus tie-

feren sozialen Schichten, sowie auch fremdsprachige Kinder durchschnittlich schlechtere Schulleistungen erbringen als nichtfremdsprachige Schülerinnen und Schüler. Diese Tatsache führt dazu, dass die Schultypen der Sekundarstufe I mit erweiterten Anforderungen überproportional von Kindern deutscher Erstsprache und aus höherer sozialer Schicht besucht werden« (Moser und Rhyn 1999, S. 9).

Die Autoren halten in diesem Zusammenhang ebenfalls fest, dass es betreffend Übertritt bislang keine legitimierbaren und konsensfähigen Alternativen zum Kriterium der Schulleistungen gibt. Ferner zeigte sich, dass Fremdsprachige mit zunehmender Aufenthaltsdauer in der Schweiz die Leistungsrückstände sukzessive vermindern können. Dies führte die Autoren zum Schluss, dass die soziale Herkunft unabhängig von der Sprache eine große Bedeutung für Leistungen hat und »dass Leistungsprobleme in Schulklassen nicht einfach auf die Integration Fremdsprachiger reduziert werden können« (ebd., S. 12).

Untersucht wurden auch Kippeffekte der Schulleistung, welche sich in der Klassenzusammensetzung durch die Integration Fremdsprachiger ergeben. Zuerst zeigte sich, dass im Kanton Zürich der Anteil Fremdsprachiger in 90 Prozent der Schulklassen unter 30 Prozent lag. Der Kippeffekt, wonach sich durch einen zu hohen Anteil Fremdsprachiger ein Leistungsrückstand zeigt, betraf 10 Prozent der Klassen. Wieder und wieder betonen die Autoren, dass in der Schweiz fremdsprachige Schülerinnen und Schüler überdurchschnittlich oft aus sozial tieferen Schichten stammen und Schichtzugehörigkeit – im Vergleich zu Fremdsprachigkeit – als weit bedeutenderer Faktor für Effekte gesehen werden muss. Die Autoren untersuchten u. a. auch, welche Bedeutung individuelle Merkmale wie Sprache oder die soziale Herkunft sowie Klassenmerkmale wie Unterrichtsqualität für den Lernerfolg, die Förderung und die Beurteilung haben.¹⁰ Es stellte sich heraus, dass es in einigen Klassen gelingt, die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler und die der Unterschicht beinahe so gut zu fördern wie die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler und jene der Oberschicht. »Dies ist vor allem in Klassen mit hohen Anforderungen und sehr guten Leistungen der Fall. Bei den 10% besten Klassen sind zwischen deutschsprachigen und fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern nur noch geringe Leistungsunterschiede auszumachen« (ebd., S. 16). Das Kriterium der »Unterrichtsqualität« wurde in der Studie aus Arbeitsklima, Aufgabenorientierung, Individualisierung, sachorientierter Unterstützung und Verständlichkeit des Unterrichtsinhalts zusammengesetzt.

»Die Unterrichtsqualität wirkt nicht direkt auf den Lernerfolg in Mathematik und Deutsch. Die Wirkung auf den Lernerfolg geschieht indirekt über die Leistungsbereitschaft [...]. In Klassen mit guter Unterrichtsqualität ist die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler höher, das heisst, es herrschen bessere Lernbedingungen. Dadurch werden auch die Leistungen in Mathematik und Deutsch besser« (ebd., S. 17).

Der vielleicht lauteste bildungspolitische »Donnerschlag« zum Thema Heterogenität erreichte die Schweiz jedoch mit der Veröffentlichung und der breiten medialen Diskussion der PISA-Studien. Sie haben unmissverständlich gezeigt, dass mangelhafte Testleistungen nicht nur einzelnen Schülerinnen und Schülern anzulasten sind, sondern auch auf das Schulsystem, die Qualität der einzelnen Schule sowie auf die Gestaltung des Unterrichts zurückgeführt werden. Das Projekt PISA (Programme for International Student Assessment) der OECD misst mit international standardisierten Instrumenten die Kennt-

10 Die drei Kriterien »Lernerfolg«, »Förderung« und »Beurteilung« wurden in der genannten Untersuchung zur Beschreibung von Schulqualität verwendet (Moser & Rhyn 1999, S. 16).

nisse und Fähigkeiten von 15-jährigen Jugendlichen in den drei Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Dabei geht es in erster Linie um die Anwendung von Wissen und nicht um dessen Wiedergabe (Coradi Vellacott et al. 2003). Es ermöglicht jedem beteiligten Land eine Standortbestimmung der Kompetenzen seiner Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit. Das Programm umfasst vorerst drei Zyklen mit unterschiedlichen Schwerpunkten: In PISA 2000 stand die Beschreibung der Lesekompetenz im Zentrum, PISA 2003 widmete sich speziell der Mathematik und PISA 2006 den Naturwissenschaften (Moser 2001). Pro Land (insgesamt 32) haben sich in der Regel mindestens 4500 Schülerinnen und Schüler aus 150 Schulen beteiligt. In der Schweiz wurden insgesamt 13000 Jugendliche (15-Jährige und 9. Klassenstufe) getestet und befragt (ebd.).

Unter den besten Ländern der PISA-Untersuchung waren – bei aller historisch-kulturellen Differenz – Gemeinsamkeiten in der Systemsteuerung erkennbar. Genannt wurden vornehmlich: Chancengleichheit als zentrales Gebot der Systementwicklung, die Ausrichtung der Curricula auf Kompetenzen der Allgemeinbildung, Zielsteuerung und Orientierung am Resultat, die Formulierung der inhaltlichen Angebote mit verbindlichen Standards, ein ausbalanciertes Verhältnis von Autonomie und Kontrolle, flexible Strukturen in den Bereichen Lektionentafel und Zeitmanagement, gezielte Maßnahmen zur Förderung schwacher oder schulferner Schülerinnen und Schüler, Ganztagschulen mit hoher Qualität in den Supportsystemen sowie schwache oder fehlende Selektion (Larcher & Oelkers 2003, S. 7).

Die Schweiz gehört nicht zu diesen Ländern. Die Ergebnisse von PISA 2000 haben in der Schweiz zu einiger Ernüchterung geführt. Der Vergleich mit anderen OECD-Ländern legte ein durchschnittliches Gesamtergebnis offen. Die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler streuten breit über die fünf Kompetenzniveaus, wobei insbesondere der hohe Anteil an Jugendlichen Besorgnis erregte, die über ungenügende Leseleistungen verfügen. Entsprechend fielen auch Reaktionen von offizieller Seite aus:

»Es ist bedenklich, feststellen zu müssen, dass fast 20% der Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit nicht in der Lage sind, einfache Texte vollumfänglich zu verstehen und deren Inhalt, ohne den Sinn zu verändern, wiedergeben zu können« (EDK 2003, S. 2).

Den weiteren Analysen der Daten von PISA 2000 war zu entnehmen, dass »sowohl Fremdsprachigkeit als auch soziale Herkunft einen erheblichen Einfluss auf das Leistungsverhalten haben« (ebd., S. 10).

»Den Schulen in der Schweiz gelingt es schlechter als andernorts, den Einfluss der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auf die Leistungen zu kompensieren [...]. Bei der Fähigkeit, über einen Text nachzudenken und eine begründete Antwort zu geben, spielt die zuhause gesprochene Sprache eine wichtige Rolle« (ebd., S. 10).

Die bisher genannten Befunde bzw. Interpretationen der PISA-Studien scheinen eine klare Sprache zu sprechen:

»PISA ist als wissenschaftlicher Survey zur Beschreibung der Schulleistungen im internationalen Vergleich auch in der Schweiz zu einem Medienereignis geworden. Es wird zurzeit kaum mehr eine bildungspolitische Debatte geführt, ohne dass der Bezug zu den PISA-Ergebnissen hergestellt wird« (Moser 2005, S. 132).

Es sei, ohne in Details zu gehen, in diesem Kapitel nicht unerwähnt, dass die PISA-Ergebnisse nur vor dem Hintergrund und mit Bezug auf den Kontext des jeweiligen Bildungssystems beurteilt werden können. Trotzdem wurde durch Schweiz-interne Analysen von PISA-Daten deutlich, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sowie die soziale Heterogenität der Schülerschaft relativ eng mit den kantonalen Ergebnissen zusammenhängen (ebd.).

Es bleibt einschränkend festzuhalten, dass sich die PISA-Studie auf 15-jährige Jugendliche bezieht – Schülerinnen und Schüler also, welche die Primarschule bereits verlassen haben. In einer vergleichbaren internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) wurden Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe verglichen (vgl. z. B. Bos et al. 2003, 2004b). Leider hat die Schweiz an diesem internationalen Projekt mit knapp 150 000 Schülerinnen und Schülern aus 35 Staaten nicht teilgenommen. Für Deutschland kommen die entsprechenden Autoren zu dem Schluss, dass die geprüften Grundschülerinnen und -schüler zwar besser abschneiden als die 15-Jährigen in PISA, gleichwohl »zeichnen sich für einige der besonders schwerwiegenden Probleme, die mit PISA für das Ende der der Sekundarstufe 1 sichtbar wurden, die Anfänge bereits in der Grundschule ab: Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund liegen bereits am Ende der Grundschulzeit in ihren Leistungen weit hinter Kindern ohne Migrationshintergrund zurück; der Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und Leistung ist deutlich; eine zwar kleine, aber angesichts des allgemein bildenden Auftrags der Grundschule nicht unerhebliche Anzahl von Risikokindern wird dem Unterricht in den weiterführenden Schulen nur schwer folgen können« (Bos et al. 2004b, S. 2).

Bezüglich des Problems der Chancengleichheit lässt sich gemäß den Autoren sagen, dass »sich die auf der Ebene der Grundschule nicht befriedigend gelösten Probleme auf der Ebene der Sekundarstufe I weiter verschärfen« (Bos et al. 2003, S. 38).

Heterogenität hat »vor allem Konsequenzen für die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beziehungsweise aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen. Je grösser der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in einem Kanton ist, desto grösser sind auch die Leistungsunterschiede zwischen den einheimischen Schülerinnen und Schülern und solchen mit Migrationshintergrund, und desto besser lassen sich solche Unterschiede durch den sozioökonomischen Hintergrund und die Sprachgewohnheiten erklären« (Moser 2005, S. 133).

Umgekehrt ist mit Moser (ebd.) davon auszugehen, dass eine erfolgreiche Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Heterogenität der Schülerschaft schwieriger wird.

Aus der Perspektive von PISA bedeutet Heterogenität, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern und – nach der Selektion am Ende der Primarschule – auch zwischen den Klassen gross sind. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund finden sich mehrheitlich in Schulen mit Grundansprüchen, wobei diese Einteilung zum Teil auch eine direkte Folge der zunehmenden Heterogenität in einem Kanton sein kann. Mehr Heterogenität bedeutet also mehr Schülerinnen und Schüler in Schulen mit Grundansprüchen. Für Moser (2005) ist das »ein Hinweis dafür, dass das Bildungssystem nicht genügend rasch auf die zunehmende Heterogenität reagieren kann« (Moser 2005, S. 134).

Maaz et al. (2011) zeigten in ihrer Studie »Herkunft zensiert?«, dass sich die Notenvergabe nur zu 49,4 Prozent mit der Leistung der Schülerinnen und Schüler erklären

lässt, jedoch auch mit Sozialstatus und Bildungsnähe der Eltern zusammenhängt. Diese Forschergruppe fand keine Belege dafür, dass Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien schlechtere Noten bekommen, weil sie weniger Anstrengungsbereitschaft zeigten. Nicht bestätigt hat sich auch die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beim Übergang in die Sekundarstufe I wegen ungerechter Notenvergabe benachteiligt würden. Den größten Einfluss auf die Schulempfehlung hat gemäß Befunden dieser Autoren die je nach sozialer Schichtzugehörigkeit unterschiedliche Leistung: »Dieser sogenannte ›primäre Effekt‹ macht über 51 Prozent des gesamten sozialen Herkunftseffektes aus und ist u. a. auf häusliche Bedingungen und mangelnde Förderung durch die Eltern zurückzuführen« (S. 6).

2.2.2 Gleicher Abschluss bei gleicher Leistung? Schulstrukturfragen¹¹

Die Lernvoraussetzungen stellten sich in den PISA-Analysen dann als besonders ungünstig heraus, wenn »Fremdsprachigkeit« und »bildungsferne soziale Herkunft« zusammentreffen. Auch die Konstellation der Schülerinnen und Schüler in den Klassen zeigte Effekte: Sie waren dann besonders schwierig, wenn sich ein relativ großer Anteil (mehr als 50 Prozent) an Jugendlichen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen in den Schulklassen fand. Dieser Befund für sich genommen wäre schon ein Argument gegen frühe Selektion und Separation, wie sie im deutschsprachigen Raum Europas und auch in der Schweiz verbreitet sind. Hier fallen nach der 6. Primarschulklasse die Entscheidungen über die weitere Schullaufbahn nach dem Modell getrennter Bildungsgänge. Vertiefungsstudien haben die Selektivität der Schulstrukturen problematisiert.

»Je früher die Selektion einsetzt, desto stärker sind die Leistungen abhängig von der sozialen Herkunft. [...] Schülerinnen und Schüler aus einer Sekundar- oder Progymnasialschule haben bei gleicher schulischer Leistung 20 Mal mehr Chancen ins Gymnasium zu kommen als solche aus anderen Schultypen. Das Selektionssystem privilegiert die Schüler aus höheren sozialen Schichten. Generell haben sich die Übertritte als problematisch bzw. wenig fair erwiesen« (EDK 2003, S. 18).

Dass Schulstrukturen Auswirkungen zeitigen, hat sich schon im internationalen Vergleich gezeigt, als man die Leistungsunterschiede zwischen Schulen mit jenen zwischen der Schülerschaft innerhalb von Schulen verglich (OECD 2001, S. 69). Jene Länder, die früh selektionieren, weisen dabei eher große Unterschiede zwischen den Schulen auf, während Länder mit wenig selektionierenden Strukturen vergleichsweise große Leistungsunterschiede innerhalb der Schulen haben. Zutavern et al. (2002) stellten in ihrer Schweiz-internen PISA-Analyse die Frage nach Auswirkungen unterschiedlicher Schulstrukturen. In der Deutschschweiz wurden im Schuljahr 1999/2000 gemäß BFS 37 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Schulen mit Grundanforderungen (z. B. Realschule) unterrichtet, 39 Prozent in Schulen mit erweiterten Anforderungen (z. B. Sekundarschulen) und schließlich 24 Prozent in Schulen mit hohen Anforderungen (z. B. Gymnasium). In der Deutschschweiz führt die Selektion nach der Primarschule gemäß den Autoren zu erwartbaren Unterschieden zwischen den Schultypen der Sekundarstufe I:

¹¹ Die spezifischen Problematiken rund um das Thema der sozial-regionalen Ungleichheit, welche im Vergleich der Kantone bzw. Sprachregionen auch in den PISA-Analysen angesprochen wurden (z. B. BFS/EDK 2002), hat für Deutschland v. a. Ditton (z. B. 2004b) zusammengefasst und theoretisch angereichert.

»Die Mittelwerte unterscheiden sich erwartungsgemäss, die Leistungsstärke einzelner Schülerinnen und Schüler innerhalb der verschiedenen Schultypen variiert jedoch stark. Diese Leistungsbreite führt dazu, dass es zu erheblichen Überlappungen zwischen den Schultypen kommt« (ebd., S. 68).

Dies bedeutet, dass ein »bestimmter Anteil« an Schülerinnen und Schülern mit – gemäß PISA-Tests – gleichen Kompetenzen in unterschiedlichen Schultypen unterrichtet wird. Im Fachbereich Mathematik in St. Gallen betrug dieser »bestimmte Anteil« zwischen Sekundarschule und Gymnasium immerhin 69 Prozent der Schülerinnen und Schüler. »Im Kanton Bern sind sogar fast 30% der Schülerinnen und Schüler aus Schulen mit Grundanforderungen aufgrund ihrer mathematischen Leistungen nicht von Gymnasias-tinnen und Gymnasiasten zu unterscheiden« (ebd., S. 71). Über die gesamte Deutschschweiz hinweg könnte aufgrund der in PISA 2000 gezeigten Leseleistungen jedes fünfte Realschulkind eigentlich im Gymnasium mitlesen.

Trotz externer Differenzierung (Separation) in Schweizer Schulsystemen lassen sich innerhalb dieser Schultypen demnach z. T. enorme Fähigkeitsunterschiede nachweisen. »Der Umgang mit heterogenen schulischen Leistungen bleibt folglich auch in selektiven Schulsystemen eine Kernaufgabe im unterrichtlichen Handeln von Lehrpersonen« (Zutavern et al. 2002, S. 71). Die Autoren vermuten in ihrer Interpretation dieser Ergebnisse vier mögliche Erklärungen: 1. sind die Kompetenzen, die PISA misst, möglicherweise nicht dieselben, welche für die Zuweisung in die Schultypen wesentlich sind; 2. könnten die effektiven Leistungsstärken der betreffenden Schülerinnen und Schüler beim Übertritt nicht erkannt worden sein (Diagnoseproblem); 3. könnte die eingeschränkte Durchlässigkeit der hiesigen Strukturen nach erfolgtem Übertritt dazu führen, dass die individuelle Leistungsentwicklung nicht berücksichtigt wird; 4. könnten die Überlappungen in einzelnen Fachbereichen auf »einseitige Begabungen der Schülerinnen und Schüler aus den tieferen Schultypen zurückzuführen sein« (ebd., S. 72).

Zutavern et al. (2002) stellten den Zusammenhang zwischen den PISA-Leistungen und dem Schultyp auch vor den Hintergrund der Sozialschicht bzw. der sozialen Herkunft. Man wusste, wie oben dargelegt, bereits aus dem nationalen Bericht (BFS/EDK 2002), dass soziale Herkunft bzw. unterschiedliche Bildungsnähe mit gezeigten Leistungen korreliert. Teilt man die Schülerinnen und Schüler »auf der Grundlage eines durch Bildung und Beruf der Eltern gebildeten Index in vier Gruppen sozialer Herkunft ein« (Zutavern et al. 2002, S. 72), lässt sich beispielsweise zeigen, dass in gymnasialen Ausbildungsgängen in St. Gallen nur gerade 2 Prozent aus der untersten Gruppe der sozialen Herkunft stammen, während sich umgekehrt gerade 6 Prozent aus dem obersten Viertel sozialer Herkunft in der Realschule befinden. Die Autoren konnten zeigen, dass dieses soziale Ungleichgewicht auch weitgehend bestehen bleibt, wenn Schülerinnen und Schüler mit gleichen Leistungsergebnissen verglichen werden.

»Trotz Zugehörigkeit zur Gruppe der besten Leserinnen und Leser besuchen nur gerade 24 Prozent aus der untersten sozialen Schicht eine gymnasiale Ausbildung, fast zwei Drittel gehen dagegen in Schulen mit erweiterten Anforderungen und 11 Prozent in Schulen mit Grundanforderungen. [...] Es zeigt sich überaus deutlich, dass in den Deutschschweizer Schulen nicht nur eine leistungsbezogene, sondern auch eine soziale Selektion stattfindet. Die Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen, sind also selbst bei gleichen Leistungen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft ungleich verteilt« (Zutavern et al. 2002, S. 74).

Die Autoren weisen darauf hin, dass es den Schulen offensichtlich nicht gelingt, leistungsfähigen Schülerinnen und Schülern aus unteren Sozialschichten die anspruchsvollen Bildungsgänge zu öffnen.

In der Perspektive, die die Studie von Zutavern et al. (2002) einnimmt, kann zur Erklärung des Phänomens der Verhinderung von gerechten Bildungschancen für Schulkinder mit unterschiedlichen sozialen, kulturellen und sprachlichen Hintergründen nicht einfach nach Eigenschaften der Betroffenen, ihres familiären Hintergrundes und ihrer ›Kultur‹ gesucht werden. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit müsste hier eine Analyse des organisationalen Handelns der Schule rücken. Ein solcher Erklärungsversuch mit empirischen Daten liegt mit dem Konstrukt der »*institutionellen Diskriminierung*« mittlerweile vor. Mit dem Wort ›institutionell‹ werden die Ursachen von Diskriminierung in der ›normalen‹ Alltagskultur von Organisationen und in der Berufskultur der in ihr professionell Tätigen lokalisiert (Gomolla 2005b).

»Schulen machen unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, in den alltäglichen Prozessen der Differenzierung und Auslese im Hinblick auf verfügbare Fördermöglichkeiten und vor allem das gegliederte Sekundarschulsystem systematisch von Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und soziokulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch« (ebd., S. 3).

Dies führe gemäß der Autorin dazu, dass Bedarfs- und Funktionsinteressen einzelner Schulorganisationen oft mit den besonderen Gegebenheiten des lokalen Schulsystems zusammenhängen (z. B. dem Vorhandensein und der Erreichbarkeit von Plätzen auf weiterführenden Schulen). Diskriminierung in diesem Sinne ist also nicht in einzelnen, isolierten Organisationen zu suchen; vielmehr wird deutlich, »dass Diskriminierung im Zusammenwirken von rechtlichen und politischen Vorgaben, lokalen organisatorischen Strukturen, Organisationszwängen und etablierten Praktiken an einzelnen Schulen und einem pädagogischen Common Sense, der stark von defizitorientierten Annahmen und statischen Konzepten kultureller Identität bestimmt ist, zustande kommt« (ebd. S. 3).

Mit dieser Perspektive wurde es möglich, sämtliche Aktivitäten im Unterricht, im Schulalltag, auf der Ebene der Leitung, Organisation und des Managements einer Schule bis hin zu Prozessen im breiteren politischen und sozialen Umfeld, in dem die Schulen operieren, daraufhin zu prüfen, inwiefern sie zur Verfestigung oder zum Abbau von Bildungsungleichheit beitragen. Eine Studie in der Stadt Bielefeld untersuchte Selektionsentscheidungen an zentralen Übergangsschwellen in den Grundschulbereich (Einschulung, Überweisung auf die Sonderschule, Übertritt in die Sekundarstufe I). Aufgrund auffälliger Ungleichverteilungen an den drei Entscheidungspunkten wurden anhand qualitativer Inhaltsanalysen von Interviews mit Schulleitungen und Lehrpersonen Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung ermittelt. Die Daten ergaben, dass Kinder mit mangelhaften Deutschkenntnissen in Schulen ohne separate Auffang- oder Förderklassen ersatzweise vermehrt in den Kindergarten zurückgestellt wurden. Bei Übertrittsentscheidungen in die Sonderschule enthielten Diagnosen für Lernstörungen u. a. Annahmen über das soziokulturelle Herkunftsmilieu oder etwa religiöse Orientierungen. Für den Übertritt in die Sekundarschule wurde mit Verweis auf fehlende Sprachförderung an höheren Sekundarschulformen selbst bei guten Noten vermehrt der Besuch der Real- oder Hauptschule mit der Begründung empfohlen, »ohne perfekte Deutschkenntnisse sei kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich. Kulturalisierende Annahmen in der Tradition einer

Defizitperspektive im Hinblick auf die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern werden ebenfalls zum ausschlaggebenden Prognosekriterium« (Gomolla 2005a, S. 104).¹²

Für die Deutschschweiz fanden auch Haeblerlin et al. (2004) Fälle von Diskriminierung im Selektionsprozess. Betroffen waren laut dieser Studie mit einer Zufallsstichprobe von 1 367 Schülerinnen und Schülern im 6. Schuljahr vor allem Knaben mit Migrationshintergrund und mittelmäßigem Fähigkeitsniveau. Die Autoren geben an, dass ein Schweizer Mädchen mit durchschnittlichen Leistungen mit einer Wahrscheinlichkeit von 83 Prozent zur weiteren Beschulung in die Sekundarschule empfohlen wird, während die Wahrscheinlichkeit für eine gleiche Empfehlung bei Jungen mit Migrationshintergrund und denselben Leistungen nur gerade bei 37 Prozent liegt. Sie resümieren, dass sich tatsächliche individuelle Schulleistungen in dem Maße in Empfehlungen spiegeln, je weiter weg sie vom Mittelwert liegen. Im Mittelfeld scheinen Schulleistungen schlechte Prädiktoren für den Schultyp nach dem Übertritt bzw. die weitere eingeschlagene Schulkarriere zu sein. Zum selben Schluss kommen im Übrigen auch Bos et al. (2004b) in ihrer Analyse der IGLU-Daten für Deutschland. Obwohl sich die Mittelwerte der Schülerleistungen unterscheiden, welche entweder eine Haupt- bzw. Realschul- oder eine Gymnasial-Empfehlung erhalten, wird gemäß diesen Autoren mit Einbezug der Perzentile deutlich, »dass Kinder im Bereich von ungefähr 500 bis 600 Punkten auf alle weiterführenden Schulformen empfohlen werden. Dies gilt sowohl für die Lesekompetenz als auch für die mathematische Kompetenz – und es betrifft fast die Hälfte (44%) der Schülerschaft« (ebd., S. 25).

2.2.3 Integration von Sondermaßnahmen¹³

56 Prozent der Schweizer Schüler haben bis zur dritten Primarschulklasse eine sonderpädagogische Maßnahme hinter sich (Grieder 2005, S. 16). Diese reichen von Einzeltherapie bis zur Sonderschule. Die Stichworte sind gemäß Autor Dyskalkulie, Logopädie, Psychomotorik, Spieltherapie, Legasthenie etc. So unfassbar diese und ähnliche bildungspolitische Schlagzeilen mit entsprechenden Zahlen wirken – sie sind meist Vereinfachungen, die an Irreführung grenzen. Nicht jede Sonderbehandlung ist auch eine sonderpädagogische Maßnahme im engeren Sinn. Deutschkurse für Fremdsprachige sind hier beispielsweise nicht dazuzurechnen. Aber trotzdem scheint die Zahl an Sondermaßnahmen zugenommen zu haben.

»Einer der Faktoren ist die Heterogenität in den Schulklassen, verursacht durch die Migration. Weiter hören wir von Fachleuten, dass Entwicklungsstörungen zugenommen haben, verursacht durch weitere gesellschaftliche Veränderungen. Dazu kommt ein höherer Erwartungsdruck der Eltern und ein differenzierteres Angebot der Sonderpädagogik« (Strasser 2004, S. 50).

Gemäß Niederberger (2005) wurden in der Schweiz im Schuljahr 2000/2001 insgesamt 1,175 Milliarden Franken für Sonderschulen und Kleinklassen ausgegeben. Förderkurse

¹² Weitere und detailliertere Angaben zu dieser Studie finden sich in Abschnitt 3.3.4.1 (S. 188ff.).

¹³ Eine sehr gelungene Übersicht zum Forschungsstand und zu Problemen der Sonderbeschulung bzw. integrativen Beschulung findet sich bei Opp et al. (2004). Ihre Argumentation weist insbesondere auf Toleranzprobleme der Professionellen und auf soziale Selektionspraktiken des Schulsystems hin, »die in Widerspruch zur sonderpädagogischen Förderrhetorik stehen. Verschärft werden diese Problemstellungen durch Effizienzprobleme separierender sonderpädagogischer Maßnahmen« (S. 345). Die referierte Forschungslage bezieht neben Deutschland auch internationale Ergebnisse in die Diskussion mit ein.

wie Logopädie, Bewegungstherapie, Legasthenietherapie sind damit nicht mitgezählt, weil darüber national keine Daten erfasst werden.

Die Integration von Sondermaßnahmen scheint mit ganz unterschiedlichen Faktoren zusammenzuhängen.

»Seit rund zehn Jahren hat die Pädagogik der Heterogenität einen hohen Stellenwert in der Lehrerbildung. Lehrkräfte werden gezielt darauf vorbereitet, mit den unterschiedlichen Bedürfnissen in einer Klasse fertig zu werden. Ob Kinder mit Defiziten in einer Klasse mitgetragen oder ausgeschlossen werden, hängt aber auch vom Klima und von der sozialen Struktur der Schule ab. Gemeinden mit einem hohen Ausländeranteil kennen nichts anderes als Schüler mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen. In solchen Schulen werden Kinder mit Defiziten eher integriert. In homogenen Klassen hingegen werden sie schneller ausgeschlossen oder Therapien zugewiesen« (Strasser 2004, S. 50).

Die Forschungsgruppe in Freiburg um Urs Haeberlin hat hierzu einige international sehr einflussreiche Befunde veröffentlicht (vgl. z.B. auch Bless 1995). Gemäß diesen ist eine Intelligenz- und schulleistungsdiagnostisch zuverlässige Einweisung in Sonderschulen als Illusion zu betrachten.

»So haben beispielsweise unsere jüngsten Untersuchungen von Schweizer- und Ausländerkindern in Sonderklassen und Grundschulklassen erneut so große Überlappungen gezeigt, dass das beste Sonderschulkind mit IQ 115 einen höheren Intelligenzquotienten als achtzig Prozent der Grundschüler hat. [...] Mit Ausnahme des IQ-Bereichs über 120 findet man in Sonderschulen genau die gleiche Streuung der Intelligenzquotienten wie in den Grundschulklassen« (Haeberlin 2002, S. 93f.).

Das INTSEP-Forschungsprogramm zu Wirkungen integrierender und separierender Schulformen dieser Gruppe machte insbesondere mit dem Befund von sich reden, wonach die Fortschritte betreffend Schulleistungen vergleichbar schulschwacher Schulkinder in Grundschulklassen sich als signifikant besser erwiesen haben als in Sonderschulklassen für Lernbehinderte (ebd.).¹⁴

¹⁴ Nur am Rand seien hier die vielen Befunde aus der angelsächsischen Literatur zum schulpädagogischen Umgang mit Heterogenität erwähnt. Um wenigstens einige Beispiele zu nennen, seien hier einige Studien referiert, die sich mit integrierten Beschulungsmodellen gegenüber mehr separativen Ansätzen befassen haben. Eine vieldiskutierte Übersichtsarbeit leistete Slavin (1987). Sie verglich Leistungsgruppierung zwischen und innerhalb der Klassen (innere und äußere Differenzierung). Sie kam zum Ergebnis, dass leistungshomogene Lerngruppen dann am effektivsten sind, wenn sie erstens nur für ein oder zwei Fächer angeboten werden – wobei die Schülerinnen und Schüler in den anderen Fächern in heterogenen Gruppen verbleiben –, zweitens, wenn sie die Heterogenität bezüglich einer ganz bestimmten Fertigkeit zu einem Großteil zu reduzieren vermag, wenn drittens die Gruppenzuteilungen häufig überprüft und korrigiert werden, und schließlich viertens, wenn die Lehrerinnen und Lehrer das Anspruchsniveau und das Tempo der Instruktion nach den Bedürfnissen der Lernenden tatsächlich variieren. Eine interessante Kritik zu Slavins Schlussfolgerungen stammt beispielsweise von Hiebert (1987). Dawson (1987) fand keine Evidenz dafür, dass leistungshomogene Gruppen in Grundschulklassen die Leistungsentwicklung bzw. das positive Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler erhöhe. Vielmehr fand sie in ihrer Übersichtsarbeit einige Hinweise dafür, dass leistungshomogene Lerngruppen auf niederem Anforderungsniveau einer Vielzahl an negativen Konsequenzen ausgesetzt sein dürften. Eine weitere Untersuchung mit ähnlichem Befund leisteten auch Gutiérrez und Slavin (1992). Auf den Einfluss von Interaktionseffekten zwischen Schülerinnen und Schülern in leistungsheterogenen Lerngruppierungen machten Messer et al. (1993) in ihrer Untersuchung aufmerksam. Nicht zu vergessen sind hierzu auch Untersuchungen, die sich mit Integration und ihren Zusammenhängen mit Einstellungen und Überzeugungen des Schulpersonals bzw. der Lehrerbildung befassen haben. Mason und Burns (1995) befragten Lehrpersonen über ihre Einstellungen zu Mehrklassen (combination classes). Sie kommen zum Schluss, dass die Befragten kombinierte Klassen nicht gerne unterrichten, und dass Lehr-

Die Befundlage der Forschergruppe um Haeberlin (z.B. Haeberlin et al. 1990) geht in die Richtung, dass heterogen zusammengesetzte Schulklassen förderlicher sind als homogene – zumindest für die leistungsschwachen Kinder. Die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler werden dadurch jedoch nicht »gebremst«, wie das in der öffentlichen Diskussion bisweilen vermutet wird. In einer weiteren Studie kommen Kronig et al. (2000) zum selben Ergebnis für Immigrantenkinder in Schweizer Regelklassen: Sie erzielten die größeren Lernfortschritte, wenngleich sie innerhalb der Klasse in sozialer Hinsicht eher eine Randposition einnehmen. Wenn Integration die Inkaufnahme von Heterogenität bedeutet, können mit Rüesch (2001) drei voneinander unabhängige Problembereiche in der Schulorganisation unterschieden werden: Als »*Didaktikproblem*« bezeichnet er erstens die zunehmende Komplexität der Unterrichtsaufgabe für die Lehrperson« (S. 15). Weil die zusätzliche Komplexität mitunter durch eine Verteilung der Verantwortung auf mehrere Fachpersonen zu bewältigen versucht wird und sich Letztere koordinieren müssten, stellt sich ihnen zweitens ein »*Interaktionsproblem*«. Schließlich sind auch Veränderungen in der Schulorganisation vonnöten, mit welcher die Aktivitäten von verschiedenen Spezialisten (Klassenlehrerinnen und -lehrer, Heilpädagoginnen, Betreuungspersonal, Schulpsychologinnen, Laintutorinnen etc.) aufeinander abgestimmt werden müssen.

»Die Verteilung der pädagogischen Verantwortung auf mehrere Schultern hat auch Konsequenzen für die Klassenzugehörigkeit der Schülerin und des Schülers. In den Projektschulen [gemeint sind QUIMS-Schulen, D.B.] gehören die Kinder oder Jugendlichen einer Stammklasse an, in der sie die meiste Zeit verbringen; einzelne Unterrichtseinheiten erhalten sie in spezifischen, anders zusammengesetzten Lerngruppen. Dies betrifft etwa den Unterricht in der Zweitsprache. Denkbar ist auch die Bildung temporärer Niveaugruppen in einzelnen Fächern. [...] Die Projektschulen kennen also beides, Integration und Separation« (Rüesch 2001, S. 16).

Mit diesem Autor und den Erfahrungen aus den QUIMS-Projektschulen lässt sich argumentieren, dass sich Integration und Separation nicht gegenseitig ausschließen müssen.

»Der Unterschied ist, dass Integration und Separation hier nicht als starre Grundprinzipien der Schulorganisation gehandelt werden, die ein Bildungssystem als Ganzes tangieren. Vielmehr werden sie als Formen der Lernorganisation betrachtet, die innerhalb einer Schule unterrichtsbezogen variiert werden können. Viele der nachweisbar negativen Konsequenzen von separierenden Schulformen dürften gerade in der Starrheit des Organisationsprinzips begründet sein. Es ist die dauerhafte, alle Fachbereiche umfassende Zuteilung zu negativ etikettierten Bildungszweigen und Niveaugruppen, die den Teufelskreis von Demotivierung und Stigmatisierung bei den Kindern erst in Gang setzt« (ebd., S. 16).

personen stattdessen leistungshomogene Gruppen bevorzugen. Johnson Rothenberg et al. (1998) fanden in ihrer Studie große didaktische Veränderungen sowie Veränderungen von Einstellungen beim Lehrpersonal (z.B. bezüglich Schülerzentrierung des Unterrichts oder der Berufszufriedenheit) nach der Auflösung von leistungshomogenen Lerngruppen 14- bis 16-Jähriger. Mason (1998) befragte auch Schulleiterinnen und Schulleiter (principals), welche jedoch Jahrgangsklassen eindeutig bevorzugten. Bezogen auf die Lehrerbildung in den USA kann mit Bristor et al. (2000) festgehalten werden, dass erst Ende der 1990er-Jahre damit begonnen wurde, das Problem des Umgangs mit fremdsprachigen Kindern zu bearbeiten bzw. in die Lehrerbildung aufzunehmen. Die Autoren beschreiben eines der ersten Programme dazu. Ebenfalls zur Lehrerbildung als Vorbereitung auf zunehmende Heterogenität in den Schulen sei auf Saphon-Shevin und Zollers (1999) bzw. auch McDonald (2005) verwiesen. Zur kognitiven Defensivität und Resistenz gegenüber Herausforderungen ethnischer Heterogenität in der Lehrerbildung haben Pohan und Mathison (1999) empirische Befunde vorgelegt. Eine Übersicht zur Thematik »diversity« in der US-amerikanischen Lehrerbildung erarbeiteten zum Beispiel McFalls und Cobb-Roberts (2001).

Auch die Daten von Brosziewski und Nido (2005b, S. 160) liefern im Großen und Ganzen eine Bestätigung der pädagogischen und sozialpolitischen Erwartungen an integrativere Schulformen. In Letzteren gelingt es entweder, einen durchschnittlichen Herkunftsnachteil der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auszugleichen und dieselben Leistungswerte zu erreichen wie sozial bessergestellte Schülerinnen und Schüler, die in separativen Formen unterrichtet werden. Oder es gelingt bei durchschnittlich vergleichbarer Herkunft in integrativen Schulformen besser, den Zusammenhang von Herkunft und Leistung abzuschwächen.

Eine Übersicht von Befunden, welche den von Haeberlin (2002) gezeigten Vorteil integrativer Beschulung von Kindern mit besonderen Lernbedürfnissen möglicherweise erklären, findet sich – allerdings für den Kontext der Diskussion um die Hauptschule in Deutschland – beispielsweise bei Solga und Wagner (2004). Sie kritisieren insbesondere die zunehmende soziale Verarmung der Hauptschule, die mehr und mehr zur Restschule verkomme. Die Autoren gehen davon aus, dass Schulsysteme im Rahmen institutioneller Regelungen die Strukturen des Bildungsangebots (z. B. Zugangs-, Bewertungs-, Selektionskriterien) bzw. der jeweiligen Sozialisationskontexte definieren, die wiederum dazu führen, dass Bildungskarrieren nicht nur vom Verhalten der Kinder und Jugendlichen abhängen, sondern »wesentlich auch von den Möglichkeiten, die ihnen die Institution Schule gibt« (S. 195). Für Deutschland (in diesem Punkt sicher ähnlich wie in der Schweiz) ist die gezeigte Schulleistung in der vorhergehenden Bildungsstufe das zentrale Kriterium dieser »institutionellen gatekeeping-Prozesse« (ebd., Hervorhebungen im Original). Diese Verfahrensweise verfolge das Ziel, »homogene Leistungsgruppen zu schaffen, um – pädagogisch legitimiert – die Unterrichtsprozesse hinsichtlich der Schülervoraussetzungen zu optimieren. Dabei wird wissentlich in Kauf genommen, dass die ›Kehrseite‹ dieser Leistungsdifferenzierung eine soziale Segregation« (ebd., S. 195)

mit sich bringt. In ihrer empirischen Untersuchung konnten die Autoren zeigen, dass die soziale Entmischung der Hauptschule in eine Verringerung der sozialen Ressourcen für den Bildungserwerb von Hauptschülerinnen und Hauptschülern mündete. Diese hatte vornehmlich mit einer Abwanderung von Mädchen zu tun, deren Eltern qualifizierten beruflichen Tätigkeiten nachgingen. Die verbliebene Schülerschaft mit größerer Homogenität der Elternschaft zusammen mit einer weiteren Senkung des schulischen Anspruchsniveaus verminderten in der Folge die »Kompensationsmöglichkeiten der eigenen familiären Benachteiligung durch Mitschüler sowie die Möglichkeit von positiven Modelleffekten in Hauptschulen« (ebd., S. 217).

2.2.4 Chancengleichheit und das Problem mit den Eltern¹⁵

Mit Bezug auf chancengerechten Schulerfolg – so kann man ganz allgemein sagen – hängen schulische Faktoren zugleich eng und vielfältig mit außerschulischen Faktoren zusammen.

»Veränderung von Schule bedeutet dementsprechend nicht gleich, dass Bedürfnisse dort besser befriedigt werden können. Bemühungen um Schulentwicklung haben womöglich im Hinblick

¹⁵ Ziel dieses Abschnittes ist es lediglich, die sich stellende Problematik zu umreißen. Weiterführende Übersichtsarbeiten und Studien zur Rolle der Eltern finden sich z. B. bei Englund et al. (2004); Hauser-Cram et al. (2003); Hill und Craft (2003); Mägdefrau (2004); Noack (2004) sowie Solga (2005).

auf Schülerinnen und Schüler nur geringe Erfolge, solange Familien außen vor bleiben« (Mägdefrau 2004, S. 237).

Martin Wendelspiess, Leiter des Volksschulamts der kantonalzürcherischen Bildungsdirektion, gibt zu Protokoll:

»Beim Elternhaus kann die Volksschule ausgleichend wirken, indem sie frühere Einschulung anstrebt sowie Tages- und Betreuungsstrukturen anbietet. Beim Bildungsweltmeister Finnland sind Tagesschulen, Kindertagesstätten und Schulmittagessen längst eine Selbstverständlichkeit. Kinder bildungsferner, fremdsprachiger Eltern erhalten so bessere Chancen, weil sie schneller die Landessprache lernen, Aufgabenhilfe erhalten sowie soziale und kulturelle Kompetenzen erwerben« (Grieder 2005, S. 12).

Auch die mit empirischer Evidenz belegte Problematik, Kindern aus bildungsfernen Schichten Hausaufgaben mitzugeben, wird erwähnt. »Dort läuft der Fernseher, gibt's keinen Platz für ungestörtes Arbeiten, kann niemand helfen« (ebd., S. 20). Aus solchen und ähnlichen Zeilen spricht u.a. die undankbare Rolle der Schule, wenn sie Forderungen nach verbesserter Chancengerechtigkeit in einem Bereich nachkommen soll, auf den sie direkt keinen Zugriff hat: das Elternhaus. Der gerechtigkeitsrelevanteste Ansatzpunkt scheint hier, den Einflussbereich der Schule auf die Kinder gegenüber den Eltern zu erweitern.

Jüngst sorgte eine Studie der Forschungsstelle für Bildungsökonomie in Bern für Schlagzeilen: 63 Prozent der Schülerinnen und Schüler, so der Befund der repräsentativen Befragung von mehr als 2000 Schweizern, nehmen Nachhilfe im Privatunterricht. Entscheidend scheint diesbezüglich das Einkommen der Eltern zu sein: Während die Schulbildung der Eltern keinen Einfluss darauf hat, ob deren Kinder privaten Förderunterricht erhalten, geben gemäß diesen Daten Eltern mit einem Familieneinkommen unter CHF 5000.– signifikant weniger Geld für private Zusatzleistungen aus (Pastega 2008, S. 6). Ebenfalls scheint die negative Beurteilung der Volksschule positiv mit privaten Investitionen zu korrelieren. Der Autor der Studie, Stefan Wolter, meint: »Ein Teil der Bildung ist käuflich« (ebd.). Weitere Bildungsverantwortliche geben in den Medien zu bedenken, die Chancengleichheit sei nicht mehr gewährleistet. Für die Studie wurden ausschließlich Schweizer Eltern befragt. »Wenn man die Ausländerkinder einbezieht, würde das die Chancen-Ungerechtigkeit noch massiv verstärken« (ebd.).

Solche und ähnliche Schlagzeilen verlagern die öffentliche Diskussion um die Chancengerechtigkeit in der Schule auf Bereiche, welche mit der Schule nur am Rande zu tun haben. Mit Bezug auf Zusammenhänge zwischen Herkunft und Bildungschancen geht die Forschung heute von vielfältigen Wirkmechanismen zwischen individuellen, familialen, schulischen und Kontextbedingungen aus. Diese werden z.B. in der Theorie der primären und sekundären Herkunftseffekte von Boudon (1974) aufeinander bezogen. Nach dieser Theorie werden ungleiche Bildungserfolge oder Chancen durch zwei mehr oder weniger unabhängige Prozesse zugleich verursacht, wobei der eine die schulischen Performanzen und der andere elterliche Bildungsentscheidungen beschreibt. Sowohl ökonomische als auch Bildungsressourcen ermöglichen es Eltern höherer Sozialschichten einerseits, durch Erziehungsschwerpunkte, Ausstattung und gezielte Förderung für ihre Kinder günstige Voraussetzungen zur Erlangung jener Fähigkeiten zu schaffen, die in der Schule vorteilhaft sind. Deshalb zeigen Kinder aus höheren Sozialschichten gegenüber Arbeiterkindern fast durchweg bessere Schulleistungen (primärer Herkunftseffekt). An-

dererseits geben die Bildungsentscheidungen im Kontext der Familie den Ausschlag für Bildungswege. Diese stehen jedoch in Abhängigkeit zu ökonomischen und zu Bildungsressourcen (sekundärer Herkunftseffekt).

Letzterer Effekt wird in der Literatur auch unter dem Aspekt von Kosten- und Nutzenabwägungen in Abhängigkeit der sozialen Lage der Herkunftsfamilie oder Rational-Choice-Modellen diskutiert (vgl. z.B. Ditton 2004a; Lehmann & Peek 1997).¹⁶ Es scheint intuitiv einsichtig, dass Schulformentscheidungen maßgeblich von den Bildungsaspirationen der Eltern mitgeprägt sind. Unterschiede wurden beispielsweise bei Lehmann und Peek (1997, S. 98ff.) im Rahmen der empirischen Untersuchung von Aspekten der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen (LAU) empirisch bestätigt. Weitere empirische Evidenzen für die Gültigkeit dieser Wert-Erwartungstheorie im Bereich von Bildungsaspirationen fand u. a. Becker (2000), indem er den Zusammenhang von schichtspezifischen Unterschieden in der Kosten-Nutzen-Abwägung für höhere Bildung und darauf basierenden Bildungsentscheidungen mit schichtspezifischen Bildungschancen zeigen konnte.

2.2.5 Lehrpersonen in der PISA-Diskussion

Die für individuelle Bildungskarrieren am deutlichsten erkennbaren Einflussfaktoren der Lehrpersonen können grundsätzlich auf die Bereiche der Leistungseinschätzung und darauffolgender Entscheidungen angesiedelt werden. Dies betrifft etwa die Entscheidung zu Rückstellungen bei der Einschulung, der Klassenrepetition, der Selektion bzw. des Übertritts sowie bei der Zuweisung von Stütz- und Fördermaßnahmen. Derlei Entscheidungen dürften gemeinhin von allerlei Erwartungseffekten durchsetzt und von weiteren sozialen Faktoren mitbestimmt sein. Insofern ist mit einiger Plausibilität anzunehmen, dass nicht nur das objektive Leistungspotenzial ausschlaggebend ist, sondern sowohl die Einschätzung der Lehrperson als auch die Erwartungen der Eltern und der allgemeine Leistungsstand der Klasse.

Hier muss die im Rahmen von PISA leider nur in Deutschland durchgeführte Studie zu Lehrereinschätzungen der Lesefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler angesprochen werden. An einer Teilstichprobe von Hauptschullehrpersonen wurde erhoben, inwiefern die PISA-Testergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit den Lehrerurteilen übereinstimmen. Die Lehrpersonen hatten die Aufgabe, jene Schülerinnen und Schüler anzugeben, deren Lesefähigkeit so schwach ausgeprägt ist, »dass sich dies als ernsthaftes Problem beim Übergang ins Berufsleben erweisen wird« (PISA-Konsortium 2001, S. 119). Diese sogenannten »Risikoschüler« liegen laut PISA-Definition unter der untersten Kompetenzstufe. Der Vergleich der Lehrerurteile und der tatsächlichen Testergebnisse stellt die Diagnosefähigkeit des Lehrpersonals auf brutale Weise in Frage: Einige Schülerinnen und Schüler zeigten tatsächlich bessere Leistungen als von den befragten Lehrerinnen und Lehrern erwartet. 89 Prozent der tatsächlichen Risikogruppe wurde jedoch gar nicht erkannt.

Dieses Ergebnis ist für unser Thema in mindestens zweierlei Hinsicht wichtig: Wenn die sichere Identifikation sehr schwacher Schülerleistungen sich als derart schwierig herausstellt, erscheint der Zusammenhang zur vorliegenden Studie besonders virulent, da »Fehleinschätzungen weitreichende Konsequenzen für die Schullaufbahn des betroffenen Kin-

¹⁶ Für eine Kritik am Rational-Choice-Modell siehe z.B. Gosepath (2004, S. 69).

des oder Jugendlichen haben« (Coradi Vellacott et al. 2003, S. 66). Zweitens, und in pädagogischer Hinsicht noch vorgelagert, wirft dieser Befund die Frage auf, wie auf der Basis fehlender Diagnosekompetenz guter Unterricht bzw. sinnvoll gestaltete Didaktik überhaupt möglich ist. Wie sollten also die Hauptschullehrerinnen und -lehrer aus der oben skizzierten PISA-Untersuchung auf effektive Weise differenzierende bzw. individualisierende Methoden anwenden, wenn sie lediglich 11 Prozent der effektiven Schülerleistungen zutreffend beurteilen? Schließlich sei erwähnt, dass diese Daten nicht mit anderen Ländern verglichen werden können, weil dort keine Vergleichsdaten vorliegen. Zu vermuten ist, dass überall dort, wo keine Standards oder konkrete inhaltliche Leistungsvorgaben vorliegen, sich die Lehrpersonen in der Beurteilung von Schülerleistungen vorrangig an der Klassennorm orientieren dürften (vgl. Coradi Vellacott et al. 2003).

Baeriswyl et al. (2009) verglichen die Güte subjektiver Lehrerempfehlungen mit schulischen Testleistungen beim Übertritt in die Sekundarstufe I in den Fächern Mathematik und Deutsch im Kanton Freiburg. Standardisierte Leistungstests erwiesen sich als erklärungsmächtigste Variable, gefolgt von Grundschulnoten. Aber »auch die Beurteilung der kognitiven Leistungsfähigkeit durch die Lehrkraft sowie deren Übertrittsempfehlung standen in einem positiven Zusammenhang mit der Note in der 9. Klassenstufe. Bei gleichzeitiger Kontrolle von Note und Testleistung im standardisierten Test fiel ihre eigenständige Vorhersagekraft jedoch gering aus. Die Beurteilung der schulischen Motivation durch die Lehrkraft trug lediglich zur Vorhersage der Deutschnote statistisch signifikant bei« (ebd., S. 368).

Diese Forschungsarbeit bildet einen konsistenten Hinweis darauf, dass standardisierte Leistungstests die durchweg genaueren Prognosen für zukünftige Schulnoten liefern als die Urteile von Lehrpersonen. Eine sehr beschränkte prognostische Validität weisen gemäß dieser wichtigen Studie Schulnoten auf.

In der aktuellen, bereits unter 2.2.1 angesprochenen Studie zur Frage, inwiefern Herkunft zensiert, zeigen Maaz et al. (2011), dass Lehrpersonen je nach Schichtzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Schulempfehlungen vergeben – und dies trotz gleicher Leistung im Test und gleicher Noten. Der Einfluss derartiger Einschätzungen der Lehrpersonen auf die entstehende soziale Ungleichheit wird in der genannten Studie mit 23,4 Prozent beziffert. Die Verzerrung, die auf Laufbahnempfehlungen aufgrund bisheriger Notenvergaben in der Grundschulzeit beruht, beläuft sich laut diesen Befunden auf 25,5 Prozent. Es zeigt sich, dass der Einfluss von Herkunftsfaktoren um die Hälfte reduziert werden könnte, wenn Noten und Leistungsbeurteilungen in der Schule sozial neutral wären.

Eine sehr eloquente Kritik zur Funktion der Diagnostik im Schul- und Bildungssystem ist Schuck (2003) zu entnehmen. Im Gegensatz zur oben genannten Forderung gibt er zu bedenken, dass der Ruf nach besserer Diagnostik bzw. diagnostisch besser qualifizierten Lehrpersonen vor dem Hintergrund eines weiterhin selektiven Schulsystems zu unerwünschten Folgen führen kann. »In unserer Schule herrscht die Idee, dass eine gleichschrittige Kontrolle und Bewertung der Leistungsentwicklung notwendig und förderlich sei« (S. 51). Ferner kritisiert er, »dass im täglichen Unterrichtsgeschehen – auch das ist mehrfach nachgewiesen – zu selten der Versuch unternommen wird, die in einer schlechten Note dokumentierte schlechte Voraussetzung für den nächsten Lernschritt zu verbessern und überhaupt erst herzustellen« (ebd.).

»Unter den Systembedingungen eines gegliederten Schulsystems können die ständigen Leistungskontrollen auch als Versuch verstanden werden, in vielen kleinen diagnostischen Situationen der Leistungsüberprüfung die Spreu vom Weizen zu trennen, um schließlich die geeigneten Bildungsgänge für jeden, und zwar möglichst frühzeitig zu finden« (ebd.).

»Diagnostik dient dabei der Auswahl von Schülern für gegebene Schulen und unterrichtet werden die Schüler in der für sie am besten passenden Schule. Diagnostik ist in diesem Denken per definitionem eine Strategie der Auswahl von Schulen für Schüler oder vice versa. Gebraucht werden Zuordnungsregeln für die Zuordnung von Schülern mit ihren Eigenschaften zu Schulen und deren Anforderungen und Unterstützungsleistungen« (ebd., S. 53f.).

Das gewichtigste Problem sieht Schuck (2003) hierbei in der dahinter liegenden eigenschaftsorientierten Entwicklungstheorie. Diese funktioniert quasi nach dem Prinzip des Pygmalion-Effekts: Unterschiede zwischen den Menschen werden durch die ihnen als mitgegeben und innewohnend gedachten Eigenschaften erst hervorgebracht. Und schließlich: »Wenn die Eigenschaftsorientierung erst einmal zur Maxime schulischer Selektionsprozesse geworden ist, bleibt sie resistent gegenüber andersartigen Erfahrungen. Denn schulische Praxis schafft sich die Beobachtungen, die ihre Theorien stabilisieren« (ebd., S. 57).

Ingenkamp und Lissmann (2005, S. 134f.) geben weiter zu bedenken, dass die einzelnen Aspekte des Beurteilungsvorgangs sowie der Untersuchungsinstrumente bei unterschiedlichen Zielsetzungen pädagogischen Diagnostizierens selbstverständlich entsprechend graduell unterschiedliche Charakteristika aufweisen. Dient die Diagnose vorrangig der Optimierung des Lehr- und Lernprozesses, verfolgt sie letztlich didaktische bzw. förderorientierte Ziele. Es interessieren, so die Autoren, vorrangig Prozess- und Zwischenergebnisse; die individuellen Lernbedingungen werden beachtet, wobei gruppeninterne Vergleichbarkeit der Resultate, geringe Objektivität und Reliabilität oft ausreichen. Ganz anders bei pädagogischer Diagnostik, die der Evaluation gesellschaftlich geforderter Qualifikationen bzw. dem Berechtigungswesen dient und Auslese zum Ziel hat: Hier interessieren v. a. Endergebnisse – weniger die Lernbedingungen und Lernprozesse. Messergebnisse müssen überregional vergleichbar sein. Schulnoten können nicht beide Zielsetzungen erfüllen.

In der oben referierten Studie von Moser und Rhy (1999) wird betont, dass die Bildungssysteme der einzelnen Kantone mit Bezug auf unterschiedliche Kontextmerkmale (z.B. soziale Zusammensetzung der Schülerpopulationen) vor entsprechend ungleichen Herausforderungen stehen. »Und zumindest ein Teil der Lehrpersonen dieser Kantone steht auch vor anderen Aufgaben im Unterricht und muss sein Handeln auf andere Kontextmerkmale abstimmen« (S. 136). Diese Tatsache wurde – wenn auch inhaltlich zu meist verkürzt – auch medial wieder und wieder betont. Martin Wendelspiess etwa, Direktor des Volksschulamtes des Kantons Zürich, weist darauf hin, dass – welche Gestalt das Volksschulwesen strukturell auch immer annimmt: »ausschlaggebend für den Schulerfolg bleiben das Elternhaus und die Qualität der Lehrer« (Grieder 2005, S. 12). Gemäß dieser Sichtweise bleibt – Strukturdiskussion hin oder her – entscheidend, was im Unterricht geschieht:

»Dort wird gefördert oder gehemmt, begeistert oder gelangweilt. Was davon zutrifft, liegt nicht in erster Linie im Einschulungsalter, an den Betreuungsstrukturen, Selektionskriterien oder Lehrmitteln – sondern an der Lehrkraft. Die althergebrachte Losung, jede Schule sei so gut wie ihre Lehrer, ist gültiger denn je« (ebd.).

Grieder fügt hinzu: »Noch immer amten viele Schweizer Volksschullehrer einsam hinter geschlossenen Türen vor sich hin. Die einen bringen mehr Schüler ins Gymnasium, die anderen weniger. Sind es weniger, lag es an den Schülern, wenn es mehr waren, am Unterricht« (ebd.).

Was Sondermaßnahmen betrifft, wurde festgehalten, dass z.B. in Zürich mehr als die Hälfte der Primarschulkinder eine Sonderbehandlung erhält. Dem Vorwurf, der Normalfall werde neuerdings von den Lehrerinnen und Lehrern bzw. vom Schulsystem zur Ausnahme gemacht, kann auf der Ebene der Lehrperson mit Urs Strasser, Rektor der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich, folgendes entgegengehalten werden:

»Lehrpersonen müssen heute bestimmte Lernziele erreichen, und zwar mit der ganzen Klasse. Wenn sie eine heterogene Klasse unterrichten, mit Schülern, die Defizite haben, geraten sie unter Druck. In diesem Fall sieht unser Schulsystem ein bestimmtes Verfahren vor: Es wird ein Hilfsapparat in Gang gesetzt, der beim Kind ein Problem diagnostiziert und es einer Fachperson zuführt. Man schickt also das Kind weg zum Hilfsangebot. Besser wäre es allerdings, wenn die Hilfe zum Kind gebracht würde« (Strasser 2004, S. 50).

Als ein weiteres Problem ist in der ganzen Schweiz immer wieder zu hören, dass zwar die Schulbehörde über Maßnahmen entscheide, sich jedoch von den Lehrpersonen und Schulpsychologen beraten lassen müsse. Gleichzeitig müsse das vorhandene sonderpädagogische Angebot legitimiert werden, indem es eben genutzt werde. Es ist der Verdacht zu hören, »dass Kindern schon bei kleinsten Auffälligkeiten eine Behandlung empfohlen wird, weil ein Angebot da ist« (ebd.). »Eltern delegieren ihre Kinder an die Lehrer, und die Lehrer reichen ihre Schüler an Therapeuten weiter – schliesslich ist das Angebot ja da« (Niederberger 2005, S. 51). Nochmals Strasser:

»Je weiter die Angebote vom normalen Schulbetrieb entfernt sind, desto eher werden Problemfälle delegiert. Wenn die Sonderpädagogik näher zur Schule rückt, und die Therapeutinnen als Team organisiert sind, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass die Behandlungen effizienter werden« (2004, S. 50).

Lehrpersonen sind heute mit verschiedenen und hohen Ansprüchen konfrontiert. Dazu tragen, um hier Aeberli und Landert (2001) zu folgen, bei: »Die Breite der zu vermittelnden Lernfelder, die mangelnde Klarheit der Lehrpläne, die Diffusität der Ziele, die Forderungen der Eltern, die isolierte Arbeitsweise und beschränkte Karriereaussichten für Lehrpersonen, die Heterogenität in den Klassen« (S. 8). Dies alles führt dazu, dass etliche Lehrpersonen an Belastungsgrenzen stoßen. Auf diesen Umstand weisen auch unzählige mediale Verlautbarungen ehemaliger Lehrerinnen und Lehrer hin, welche namentlich aus Printmedien der Schweiz immer wieder zu entnehmen sind.¹⁷

»Jede Diskussion über Schule endet früher oder später mit der Feststellung, dass die besten Strukturen nichts nützen, wenn die falschen Leute vor einer Schulklasse stehen. Nur: Welche sind die richtigen? Es gibt rund 90 000 Lehrkräfte im Land, und sie kriegen jeden Tag tausend Ratschläge, wie sie es besser machen sollten« (Beglinger 2008, S. 14).

Der Autor ließ in seiner Reportage einen ehemaligen Lehrer, der nach sechsjähriger Lehrtätigkeit den Beruf aufgab, aufzählen, was ihn besonders belastete. Genannt wurden

¹⁷ Dazu sind auch etliche – zum Teil haarsträubende – Romane im Handel erhältlich: z.B. Markus Orth »Lehrerzimmer« (2004); oder Berichte aus dem unwägbaren Berufsleben von Lehrpersonen, wie z.B. Löfferts und Wagners »Lehrer-Report« (2000) oder auch Bayerwaltes' »Große Pause« (2002).

Sprüche über Lehrer, z. B. »Berufsjammerer in der geschützten Werkstatt« oder »Ferientechniker mit ihren dreizehn freien Wochen im Jahr« (ebd., S. 14), der »endlose Papierkrieg und die unzähligen Sitzungen« (ebd., S. 15), tausend neue Themen zwischen Suchtprävention, Umgang mit Mobiltelefonen, Zeitmanagement und Umgang mit Medien. Ebenfalls belastend erlebte er die Einführung von Schulleitungen, deren neue Papierfluten und Aktionismus »der Rechtfertigung der eigenen Existenz dient« (ebd. S. 15), Pausenaufsicht, Disziplinarprobleme, Elternkontakte, ein Schulmodell, in dem gewisse Fächer in Leistungsgruppen unterrichtet wurden und alle vier Monate Umstufungen zu empfehlen waren, Rekursdrohungen, Pensenreduktion als Burnout-Prävention auf eigene Kosten, mangelnde Wertschätzung der Arbeit sowie die steigende Zahl schwieriger Schüler pro Klasse, um nur einige Punkte zu nennen.

Es existiert eine relativ breite erziehungswissenschaftliche Literatur zu Lehrerbelastungen. Eine theoretische Übersicht psychischer Belastungen für den deutschsprachigen Raum legte z. B. Krause (2002) vor. Für die Schweiz seien hier drei entsprechende Studien genannt: Forneck und Schriever (2001) untersuchten die Belastungen von 1 400 vollzeitlich angestellten Lehrerinnen und Lehrern im Kanton Zürich anhand ihrer Arbeitszeiten. Es zeigte sich, dass weniger der Unterricht als vielmehr Sozialisationsaufgaben – v. a. das Sozialverhalten der Schülerschaft, disziplinarische Aufgaben sowie den Umgang mit problembelasteten Schülerinnen und Schülern betreffend – als belastend erlebt werden. Bucher (2001) fasste die Ergebnisse gemeinsam mit der Untersuchung von Landert (1999) in Thesen zusammen. Für unseren Zusammenhang ist u. a. der Befund relevant, wonach Lehrpersonen ihren Beruf mehrheitlich als attraktiv erleben. »Als besonders belastend empfinden die Lehrpersonen vorab jene Aufgaben ihres Berufs, die einerseits mit der Sozialisation, andererseits mit der Selektion der Schülerinnen und Schüler zu tun haben« (Bucher 2001, S. 10). Für den Kanton Solothurn und insbesondere für die Primarstufe legten Straumann und Goltz (2002) eine qualitative Untersuchung vor. Auch gemäß dieser Studie ist die zunehmende Erziehungsarbeit der am belastendsten empfundene Tätigkeitsbereich, gefolgt von Beurteilungen bzw. Übertritten, dem Umgang mit schwierigen Situationen, der Betreuung und Beratung, individueller Förderung und Umgang mit heterogenen Klassen.

2.2.6 Zwischenfazit

Bevor das Fazit aus den vorangegangenen Abschnitten gezogen werden soll, sei an dieser Stelle auf die prinzipielle Problematik der Chancengleichheit hingewiesen (vgl. z. B. Abschnitt 3.3.2, S. 173ff.). Mit Walzer (1983/2006) etwa kann für den Bereich der Primarschule durchaus die Position weitgehender Ergebnisgleichheit bzw. Gleichheit von Bildungserfolgen vertreten werden (vgl. auch Abschnitt 3.1.3.3, S. 124):

»Kinder die Kunst des Lesens und Schreibens zu lehren ist ein egalitäres Geschäft auch dann, wenn dies beispielsweise für die Unterweisung in Literaturkritik nicht gilt. Das Ziel des Unterrichts im Lesen erteilenden Lehrers besteht nicht darin, gleiche Lernchancen unter den Schülern herzustellen, sondern gleiche Resultate bei ihnen zu erzielen« (S. 296).

Etwas nebulös resümiert z. B. auch die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2007) in ihrem Jahresgutachten, in dem sie gleich die meisten denkbaren Definitionen von Chancengleichheit streift:

»Erfolgreich ist ein Bildungssystem aber nur dann, wenn ein hohes Kompetenzniveau bei geringer Heterogenität gute Qualifikationsvoraussetzungen für die Wirtschaft und den gesellschaftlichen Diskurs mit sich bringt. Es stellt eine Benachteiligung dar, wenn Menschen trotz kognitiver Ausgangsvoraussetzungen nicht die gleichen Chancen besitzen, ein entsprechend hohes Kompetenzniveau zu erreichen. Ebenso ist von Bildungsungerechtigkeit zu sprechen, wenn ein Bildungssystem Unterschiede in den Ausgangsvoraussetzungen nicht so weit wie möglich ausgleicht« (S. 136).¹⁸

Mit der aktuellen Studie von Maaz et al. (2011) ist Schulerfolg herkunftsabhängig: Demnach sind Notenvergaben gerade zu knapp 50 Prozent mit der Leistung der Schülerinnen und Schüler zu erklären. Je nach Schichtzugehörigkeit führen unterschiedliche Leistungen zu unterschiedlichen Schulempfehlungen. Dieser Zusammenhang macht gemäß den Ergebnissen dieser Studie mehr als die Hälfte des gesamten sozialen Herkunftseffekts aus und beruht u. a. auf häuslichen Bedingungen und der Förderung durch Eltern. Der Anteil der Ungleichheit nach Einschätzungen der Lehrpersonen wird mit knapp einem Viertel quantifiziert, jene durch ungleiche Notenvergaben während der Grundschulzeit auf gut ein Viertel. Die Studie zeigt, dass der Anteil des Herkunftseffektes beim Übertritt nur rund ein Drittel des gesamten Herkunftseffektes ausmacht.

Formale Chancengleichheit muss im Vergleich mit der von Walzer (1983/2006) skizzierten Ergebnisgleichheit politisch betrachtet vorerst quasi als »Minimalgerechtigkeit« taxiert werden, denn sie verlangt keinerlei Umverteilung und macht auch keine Ansprüche auf Kompensation geltend. Aber selbst formale Chancengleichheit, d.h. zunächst das Diskriminierungsverbot bzw. die Norm, dass Bildungserfolge ausschließlich von individuellen – also nicht herkunftsbedingten – Merkmalen abhängen sollen, wie z.B. Fähigkeiten, Anstrengung, Leistung oder etwa Motivation (vgl. z.B. Heid 1988), erscheint für die Schule ein beinahe unüberwindbares Problem. Weil diese individuellen Merkmale wie Leistung und Anstrengung jedoch nicht »unabhängig von der sozioökonomischen Lage des Elternhauses sind, würde eine formale Chancengleichheit einen hohen Grad an Chancenungleichheit zwischen den sozialen Schichten und ihre dauerhafte Festschreibung bedeuten [...]. Die Herstellung formaler Chancengleichheiten dürfte zwar zu mehr Bildungschancen und höheren Ausbildungsbeteiligungen führen. Aber weil der Bildungserfolg über im Lernprozess erworbene Leistungen im Bildungssystem verteilt wird und die schulische Performanz als Voraussetzung dafür aber von der sozialen Herkunft abhängt, dürfte – so die These – die Herstellung von Chancengleichheiten so lange Utopie bleiben, sofern die Startchancen (d.h. die Voraussetzungen für den Bildungserfolg) auch an die soziale Herkunft der Schulkinder geknüpft sind« (Becker 2004, S. 166).

Mit den Voraussetzungen für den Bildungserfolg (den Startchancen bzw. primären Herkunftseffekten) hat sich die Schule also auseinanderzusetzen, ohne darauf direkt Einfluss nehmen zu können. Die brisanteste Aussage von PISA betrifft eben diese Milieubedingtheit von Schulleistungen. »Diese Aussage widerspricht der zentralen Zielsetzung des obligatorischen Bildungssystems, nämlich Chancengleichheit« (Larcher & Oelkers 2003, S. 13). Die gerechte Verteilung der Bildungschancen ist überhaupt zentrales Ziel für die »Bildungssysteme in allen OECD-Ländern« (OECD 2001, S. 219). Gerade die Tatsache, dass einige Länder gleichzeitig ein hohes durchschnittliches Leistungsniveau und niedrige

¹⁸ Vorschläge aus der soziologischen Forschung zur Umverteilung von Einkommen und Bildungschancen finden sich beispielsweise bei Brickman (1977) oder auch bei Coleman (1974, S. 741). Eine entsprechende Neurezeption von Durkheims Theorie findet sich bei Green (1989).

Leistungsdifferenzen aufweisen, ist von weitreichender bildungspolitischer Bedeutung. »Die grössten Unterschiede, nämlich 100 Punkte und mehr in allen Grundbildungsbereichen, weisen Belgien, Deutschland und die Schweiz auf« (OECD 2001, S. 164). »Das Spitzenergebnis von Finnland erklärt sich vor allem durch die geringeren internen Leistungsdifferenzen. Das System ist egalitärer und leistungsfähiger, soweit die Masseinheiten von PISA das beschreiben können« (Larcher & Oelkers 2003, S. 14f.). Überhaupt waren die Leistungsunterschiede innerhalb der Länder durchschnittlich rund zehnmal größer als die Unterschiede zwischen den Durchschnittsleistungen der einzelnen Länder.

Nimmt man alle diese Befunde – insbesondere jene von PISA – zusammen, ist der Schluss zu ziehen, dass Heterogenität für das Schweizer Bildungssystem als Problem gesehen werden muss. Dies scheint insbesondere deshalb der Fall zu sein, weil beträchtliche Anteile einer Altersgruppe deutlich hinter Anforderungen zurückbleiben, die für eine erfolgreiche Berufskarriere, Lebensgestaltung und gesellschaftliche Teilhabe notwendig sind (vgl. EDK 2003). Als zweites, in der vorliegenden Arbeit speziell interessierendes Defizit unseres Bildungssystems muss aufgrund der referierten Befunde die mangelhafte Chancengleichheit genannt werden. Sie bedeutet für zu viele Lernende, dass Chancen der Teilhabe und des Aufstiegs (insbesondere durch höhere Abschlüsse) nicht ausschliesslich den gezeigten Leistungen entsprechen. Vielmehr legen die Untersuchungen offen, dass in der Schweiz Bildungskarrieren mitunter erheblich durch Herkunftsbedingungen, Wohnort oder Geschlecht determiniert werden dürften. Man mag bisweilen kritisch zurückfragen, ob nicht die Ressourcen, welche von zuhause in den Bildungsprozess mitgebracht werden, wesentlich gewichtiger für Schulerfolg sind als jene, welche die Schule selbst verteilen kann. Ein Problem für die Schule bleibt Heterogenität allemal, wie wir spätestens seit PISA wissen.

Weil der internationale Vergleich belegt, dass ein sehr hohes Durchschnittsniveau bei gleichzeitig relativ geringer Streuung möglich ist, muss – so könnte man zusammenfassen – der Umgang des Bildungssystems mit Heterogenität optimiert werden. Als Ansatzpunkte bieten sich theoretisch alle Bedingungen von Heterogenität an. Wiederum auf PISA bezogen könnten das, um hier der Systematik der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft zu folgen (2007), Disparitäten zwischen den nationalen Bildungssystemen sein, Unterschiede zwischen den Kantonen, Verschiedenheiten zwischen den Schultypen, Geschlechterdifferenzen sowie soziale Disparitäten, welche ihrerseits wiederum auf die sozioökonomische Stellung bzw. den Bildungsabschluss oder die Bildungsnähe der Eltern abstellen oder sich auf den Migrationshintergrund bzw. kulturelle und sprachliche Bedingungen beziehen. Als bildungspolitische Fokusse einer solchen Analyse bieten sich für die Schweiz im Weiteren insbesondere die Übergänge im Bildungssystem sowie der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen im Unterricht an.¹⁹

19 Nach diesen mitunter ermüthenden Befunden zur Vielfalt an Problemen der Schweizer Volksschule, einen chancengleichen Umgang mit Heterogenität zu gewährleisten, sei nicht unerwähnt, dass in der Schweiz auch eine Vielzahl von Projekten lanciert wurde, welche sich mit Ansätzen zur Linderung der Probleme befassen. Gomolla (2005b) etwa stellt als besonders gelungenes Beispiel für schulpolitische Strategien gegen institutionelle Diskriminierung (vgl. Abschnitte 2.2.2 bzw. 3.3.4.1) das 1996 begonnene, kantonale Schulentwicklungsprojekt »Qualität in multikulturellen Schulen« (QUIMS) aus Zürich vor. Dieses zielt auf die Entwicklung von Instrumenten zur Qualitätsentwicklung für Schulen, in welchen überdurchschnittlich viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unterrichtet werden. »Qualität« bezieht sich dabei auf das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Bildungschancen. Und der Terminus »multikulturelle Schulen« kennzeichnet Schulen mit besonderer Zusammensetzung der Schülerschaft be-

2.3 Zum Konzept der »Leistungsheterogenität«

Als Ziel dieses Kapitels wurde die Formulierung einer griffigen Konzeptualisierung des Problembereichs »Heterogenität« gesetzt. Da in der schulischen Praxis beim Stichwort »Heterogenität« von allem Möglichen gesprochen wird und der pädagogische Umgang mit all diesen verschiedenen Ungleichartigkeiten, welche z.T. die phänomenologische und die Deutungsebene vermischen, für die forschungspraktischen Belange dieser Arbeit nicht operabel erscheint, wird eine einheitliche und zugleich genügend umfassende Kategorie gesucht, welche einerseits die Problematik des Umgangs mit Heterogenität für Lehrpersonen repräsentiert und sie in der täglichen Unterrichtspraxis tatsächlich dazu zwingt, Handlungsoptionen zu prüfen und Entscheidungen zu vollziehen. Andererseits sollte sie den genannten forschungspraktischen Ansprüchen Genüge tun, indem sie als effektiver und gleichzeitig politisch unproblematischer Trigger für das schulpädagogisch Herausfordernde im Umgang mit Heterogenität in der Befragung dient.

Wie insbesondere im Abschnitt 2.1 angedeutet, wird in dieser Schrift mit Heinzl und Prengel (2002a) *nicht* davon ausgegangen, dass »Offenheit für Heterogenität« ohne Weiteres als pädagogischer Wert anzuerkennen ist. Ein solcher Imperativ wäre nicht nur zu einseitig, er wäre viel zu undifferenziert, als dass er für erziehungswissenschaftliche und erziehungspraktische Zwecke als nützlich erachtet werden könnte. Das Recht auf Anerkennung der Verschiedenheit stellt schulpädagogische Anstrengungen in einer Allgemeinheit in Frage, welche gleichsam einer pädagogischen Kapitulation gleichkommen kann. Pädagogische Akte müssen im Spannungsfeld von Sozialisation und Personalisation gestaltet werden. Die Schweizer Grundschule hat den Auftrag, junge Menschen auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft vorzubereiten. Die Testkonzeptionen für verschiedene Kompetenzbereiche in den PISA-Studien sind als Versuche zu würdigen, die genannten Anforderungen zu konkretisieren. Sie orientieren sich an einer Vorstellung von Grundbildung im Sinne von »literacy« (Lesekompetenz); aber auch mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen werden als Voraussetzung für die kulturelle Teilhabe aufgefasst. Die Schlüsselstellung dieser Kompetenzen in einer Wissensgesellschaft liegt auf der Hand.

Diese Vorstellung bedeutet keinerlei Klärung der Hierarchie relevanter Kompetenzen. Es dürfte letztlich nicht möglich sein, die Bedeutung verschiedener Kompetenzbereiche in unserem Zusammenhang gegeneinander aufzuwiegen. Grundbildung bedingt neben »literacy« beispielsweise immer auch psychosoziale Kompetenzen. Wie jedoch in den vorangegangenen Abschnitten deutlich geworden sein sollte, gibt es in der Volksschule keine legitimierbaren und konsensfähigen Alternativen zum Kriterium der Schulleistung – gerade wenn Fragen zur Diskussion stehen, die mit Chancengleichheit zu tun haben. Wie ebenfalls verdeutlicht wurde, ist in diesen Debatten um Chancengerechtigkeit jedoch meist nur von Heterogenität die Rede, womit oft ein Konglomerat aus unterschiedlichen Verschiedenheiten impliziert sein mag. Gemeint ist meist »nur« das Gegenteil von Homogenität, was v.a. im englischsprachigen Raum mit dem Begriff »Diversity« ausgedrückt wird.

treffend die Sozialschicht bzw. die kulturelle und sprachliche Herkunft (Truniger 2001). Weil die meisten derartigen Projekte in der Schweiz auf kantonaler oder gar kommunaler Trägerschaft beruhen, erscheint es sehr schwierig, eine gelungene Übersicht zu den aktuellen Projekten in der Schweiz zu geben. Hierzu sei vorerst auf Coradi Vellacott und Wolter (2004) oder auch auf Oelkers (2006) verwiesen.

Eine wesentliche Frage hierbei ist oft, inwiefern welche Verschiedenheiten als erklärende Variablen für Ungleichheiten in Bildungserfolgen herangezogen werden.

Das Ziel dieser Arbeit ist nicht, die differenziellen Zusammenhänge zwischen Verschiedenheiten betreffend Kultur, Ethnie, Muttersprache, Schicht, Gender, Alter oder Behinderung der Schülerschaft und den Wahrnehmungen, Einstellungen und Intentionalitäten der Lehrkräfte aufzuklären. Eine solche Fragestellung würde nicht nur den Rahmen sprengen; diese Zusammenhänge könnten weder theoretisch noch empirisch hinreichend erfasst werden. Über statistische Schwierigkeiten hierzu berichten beispielsweise Moser und Rhyn (1999). Im Vordergrund steht hier nicht die Aufklärung der komplexen Interrelationen zwischen der sozialen Zusammensetzung von Schulklassen und entsprechend spezifischen Lernbedürfnissen von Schülerinnen und Schülern. Die vorliegende Studie nimmt stattdessen die Deutungsperspektive von Lehrkräften ein.

Insofern ist nach einer Möglichkeit zu suchen, die Heterogenität der Schülerschaft aus Sicht der Lehrkräfte mit einem phänomenologisch griffigen Konzept zu rahmen. An das Konzept wird der Anspruch gestellt, dass es in theoretischer Hinsicht eine Art »Passe-Partout« – eine Mittlerfunktion – einnehmen kann, wenn es darum geht, Heterogenität mit Gerechtigkeitsfragen im schulischen Alltag zu verknüpfen. Mit der in Abschnitt 2.2.6 genannten und in Kapitel 3 weiter zu erörternden »formalen Chancengleichheit« ist jene theoretische Brücke möglich. Sie fordert, dass Bildungserfolge von den individuellen Fähigkeiten, Anstrengungen, Leistungen und Motivationen abhängen sollen (vgl. Becker & Lauterbach 2004, S. 166). Aus pädagogischer bzw. Lehrerinnen- und Lehrersicht stellt sich hier die Frage, welche Gleichheit bzw. welche Ungleichheit wie gewichtet werden kann (soll), um Chancengleichheit überhaupt sinnvoll anstreben zu können (vgl. z. B. Schmidt 2004). Des Weiteren stellt sich für Lehrpersonen das von Kersting (2005a) beschriebene Kriterienproblem: Wer gehört zu den Gleichen, wer zu den Ungleichen?

PISA und weitere internationale Schulleistungsvergleichsstudien begreifen Heterogenität zunächst als mehr oder weniger ausgeprägte Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern und – nach der Selektion am Ende der Primarschule – auch zwischen den Klassen. Als wesentliche Problematiken für Lehrpersonen, sei es hinsichtlich Diagnosefragen (z. B. PISA-Konsortium 2001), Fragen der Integration Fremdsprachiger (z. B. Truniger 2001), Selektionsfragen (z. B. Haeberlin et al. 2004), Geschlechterfragen (z. B. Moser 2001), Didaktikfragen (z. B. Moser & Tresch 2005) bis hin zu Fragen der Arbeitsbelastung durch die Lehrtätigkeit (z. B. Straumann & Goltz 2002), hat sich immer wieder der Umgang mit heterogenen schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler herausgestellt. Auf der Ebene der Wahrnehmung von Lehrkräften stellt »Leistungsheterogenität« eine Rahmung dar, welche die oben benannten Kriterien erfüllt.

Mit Leistungsunterschieden und entsprechend unterschiedlichen Lernbedürfnissen in der Schulklasse sind Lehrkräfte täglich konfrontiert. Diese Unterschiede bzw. die unterrichtlichen und pädagogischen Reaktionen darauf müssen von Lehrkräften gedeutet werden. Leistungsheterogenität als Ausgangsproblematik hat aus forschungsmethodischer Sicht Vor- und Nachteile. Ein Vorteil besteht darin, dass allen Lehrkräften sofort und intuitiv klar ist, was unter »Leistungsheterogenität« zu verstehen ist. Als Beispiel mögen die einführenden Worte des LCH in seinem Merkblatt zur Meisterung von Integrationsaufgaben dienen (LCH 1999b). Der Umgang mit »schwierigen Klassenzusammensetzungen« betrifft Fördermaßnahmen »für Schnell- und Langsamlernende, für verschiedenartige Begabungen, für Kinder aller Sozialschichten und Kulturen, für Fremdsprachige, für An-

sässige und für kurzfristige Aufenthalter« (S. 2). Auf der phänomenologischen Ebene präsentiert sich die Problematik des Umgangs mit Heterogenität der Schülerschaft in einer Schulklasse also zu einem durchaus bemerkenswerten Teil in Leistungsunterschieden. Schließlich sei nur erwähnt, dass aufgrund erziehungswissenschaftlicher Befunde fraglich erscheint, ob Lehrpersonen im Schulalltag überhaupt zwischen sozialen bzw. kulturellen und Leistungsdifferenzen unterscheiden (vgl. z.B. Böttcher 2002; Troyna 1991, 1993).

Ein weiterer Vorteil dürfte sein, dass »Leistungsheterogenität« von Lehrpersonen mit einer Wahrscheinlichkeit in politischer bzw. ethischer Hinsicht als weniger brisant wahrgenommen wird als dies bei Konzepten sozialer Herkunft der Fall sein würde. Aussagen, die sehr offensichtlich den Zusammenhang von Leistungen und sozialen bzw. kulturellen Hintergrundmerkmalen der Schülerschaft in den Vordergrund rücken, werden vom Lehrpersonal als tendenziös bzw. vorwurfsvoll gedeutet (vgl. z.B. Presserat 2006). Der Vorteil besteht also mit Blick auf das methodische Vorgehen darin, dass die Gefahr von Verzerrungen aufgrund der vorweggenommenen sozialen Erwünschtheit von Antworten minimiert werden kann. Diese Herangehensweise stellt jedoch gleichzeitig eine Einschränkung der Aussagekraft bzw. der Generalisierungsmöglichkeiten der Ergebnisse dieses Forschungsprojektes dar. Die Arbeit wird wenig darüber aussagen können, welche Gerechtigkeitsorientierungen Lehrpersonen gegenüber Problemen äußern, die beispielsweise aus explizit sozialen Unterschieden der Schülerschaft (z.B. hinsichtlich psychosozialer Kompetenzen) erwachsen und zu Sozialisations- oder Verteilungsfragen führen.

2.4 Lehrpersonen deuten Leistungsheterogenität

»Wenn Schulerfolg von der Herkunft abhängt, müssen wir uns nicht nur über die Schulformen, die frühe Förderung und die sozialspezifischen Handlungsressourcen benachteiligter Kinder und Eltern Gedanken machen, sondern auch darüber, wie Leistung überhaupt definiert und gemessen wird« (Maaz et al. 2011, S. 2). Wie bereits in Abschnitt 2.2.5 verdeutlicht, haben Lehrpersonen Einfluss auf Bildungskarrieren von Kindern und Jugendlichen. Ebenfalls wurde referiert, dass sich die Diagnosekompetenz des Lehrpersonals im Kontext der PISA-Studien als defizitär herausgestellt hat (vgl. PISA-Konsortium 2001). Weil diagnostische Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer als Voraussetzungen effektiven Unterrichtens gelten können bzw. ein an Lern- und Leistungsvoraussetzungen angepasster, d.h. differenzierender und individualisierender Unterricht diagnostische Kenntnisse voraussetzt (vgl. z.B. Haag & Lohrmann 2007), scheint es für die Belange der vorliegenden Studie bedeutsam zu sein, die Deutungsebene von Leistungsheterogenität genauer herauszuarbeiten.

Die oben beschriebene Perspektive nimmt implizit eine wesentliche Einschränkung des Untersuchungsbereichs vor. Denn das Forschungsfeld zur Frage, welche Gedanken sich Lehrpersonen in ihrer beruflichen Tätigkeit im Zusammenhang mit Leistungsheterogenität machen, würde die ganze Breite der Unterrichts-, Lehr- und Lernforschung zu Denkprozessen, Wissensstrukturen und Handlungsentscheidungen von Lehrpersonen einschließen, wie sie spätestens seit der vielzitierten »kognitiven Wende« in der Psychologie zunehmend ins Zentrum des Interesses gelangte (vgl. Dann 2008). Mit der Perspektive der »Deutungsebene« wird dieses Feld weitgehend auf jenen Bereich der Lehrerkognitions-

forschung beschränkt, welcher sich mit der Rolle von Kausalattributionen beschäftigt hat. Und auch hierunter interessieren in den folgenden Abschnitten vorab jene Erkenntnisse, welche den Zusammenhang zwischen der Deutung von Leistungsdifferenzen durch Lehrpersonal und Verteilungsfragen erhellen.

2.4.1 Begriffsbestimmungen: Was heißt es, Leistungen zu deuten?

Bevor inhaltliche Befunde und theoretische Anhaltspunkte zur Frage des Deutens von Leistungsunterschieden dargelegt werden, scheint in diesem Abschnitt zunächst eine Klärung wesentlich, was unter Schulleistung überhaupt verstanden wird (Abschnitt 2.4.1.1). Als darauf folgenden Schritt bietet sich eine Begründung der Frage an, weshalb hier die Deutungsebene von Schulleistungen fokussiert werden soll (Abschnitt 2.4.1.2)

2.4.1.1 Zur Konzeptualisierung von »Schulleistung«

Heckhausen (1974, S. 13ff.) umreißt »Leistung« in seinem Klassiker »Leistung und Chancengleichheit« psychologisch als »Ergebnis einer Untergruppe von menschlichen Handlungen« (S. 11). Damit von Leistung sinnvoll gesprochen werden kann, müssen laut diesem Autor fünf Bedingungen erfüllt sein: 1. Es muss ein objektivierbares Handlungsergebnis erzielt worden sein, das Aufgabencharakter besitzt; 2. Das Handlungsergebnis muss auf einen Maßstab der Schwierigkeit bzw. des Kraftaufwandes beziehbar und daran beurteilbar sein; 3. Handlungsergebnisse müssen theoretisch überhaupt gelingen oder misslingen können; 4. Der genannte Maßstab muss vom Handelnden als Gütemaßstab bzw. Anstrengungsmaßstab anerkannt sein; und schließlich 5. Der oder die Handelnde muss das Handlungsergebnis selbst beabsichtigen und zustande bringen.

Mit Ingenkamp und Lissmann (2005) können unter Schulleistung ganz allgemein »curricular geplante Lernvorgänge und ihre Ergebnisse« verstanden werden (S. 136). Hier zeigt sich im Vergleich zu Heckhausens Bestimmung eine Erweiterung in dem Sinne, dass neben Handlungsergebnissen auch *Handlungsprozesse* als Leistungen objektivierbar sind. Die Autoren geben zu bedenken, dass nicht alle Lernerfolge einer sinnvollen Messung zugänglich sind. Sie unterscheiden beispielsweise zwischen konvergenten und divergenten Leistungen: Während erstere sich dadurch charakterisieren, dass sie sich »in einem richtigen oder eindeutig besten Ergebnis ausdrücken lassen« (ebd., S. 133), führen letztere »zu vielen im Prinzip gleichwertigen Ergebnissen« (ebd.), welche nicht so einfach nach »richtig/falsch« oder »besser/schlechter« zu beurteilen sind. Auch Erfolge hinsichtlich sozialer und emotionaler Lernziele sind in der Schule nicht so leicht evaluierbar: »Ob jemand als sozial verantwortungsbewusster, mündiger Staatsbürger handeln wird, kann in der Schule höchstens in Ansätzen beobachtet werden« (ebd., S. 134). Jürgens (2005) umreißt die Leitgedanken eines pädagogischen Leistungsbegriffs ähnlich: Erstens sei Leistung norm- und zweckbezogen. »Es gibt keine Leistung per se; die Entscheidung, ob ein Verhalten – Prozess oder Ergebnis – als Leistung bezeichnet wird, bedarf der Definition« (S. 26). Zweitens sei sie zugleich anlage- und umweltbedingt, drittens produkt- und prozessorientiert. Viertens sei Leistung individuelles und soziales Lernen, fünftens problemmotiviertes und vielfältiges Lernen.

Leistung, um hier nochmals Heckhausen (1974) zu folgen, betrifft jedoch – und das scheint unter pädagogischer Perspektive entscheidend – nicht nur konstante äußere Sachverhalte, sondern »etwas Variables an Personen« (S. 44). Leistung werde dem Urheber einer Hand-

lung zugeschrieben. Urheberschaft ergebe sich – hier argumentiert Heckhausen wahrscheinlich verkürzt – in seiner Konzeptualisierung aus Fähigkeit und Anstrengung. Mit Weiner (1976, 1994, 2006; bzw. Weiner & Kukla 1970) werden Leistungen – wie noch zu zeigen ist – nicht nur auf Fähigkeit und Anstrengung zurückgeführt, sondern auch auf personexterne Faktoren. Diese allgemeinen psychologischen Bestimmungen des Schulleistungsbegriffs bzw. des schulischen Diagnostizierens von Leistung führt zur Erkenntnis, dass Schulleistungen einerseits mit Hilfe einer Vielzahl von Bedingungen operationalisiert werden können, für den theoretischen Fortgang der vorliegenden Arbeit jedoch andererseits v. a. die Tatsache entscheidend erscheint, dass Schulleistungen von Lehrpersonen erschlossen und interpretiert werden müssen, um sie als Entscheidungsgrundlage für Interventionen funktional werden zu lassen.²⁰

»Individuelle Unterschiede werden interpretiert. Entscheidend ist, auf welche Ursachen sie zurückgeführt werden. Individuelle Unterschiede, bemessen und interpretiert, bilden Entscheidungsgrundlagen für weitere Unterrichtsangebote, die die Bildungschancen des Einzelnen fördern oder nicht fördern können« (Heckhausen 1974, S. 133).

Es ist nicht Thema dieser Forschungsarbeit, Formen pädagogischer Diagnostik bzw. entsprechende Beurteilungstendenzen und -fehler im Zusammenhang mit Leistungsmessung und -bewertung zu diskutieren.²¹ Dies wurde an anderer Stelle bereits ausführlich und auf eindrückliche Weise geleistet (vgl. z.B. Ingenkamp 1976; Ingenkamp & Lissmann 2005; Jürgens 2005). Eine aktuelle Übersicht zu Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum Europas, welche Befunde zu diagnostischen Kompetenzen des Lehrpersonals untersucht haben, findet sich beispielsweise bei Haag und Lohrmann (2007). Eine theoretische Verknüpfung der Probleme der Schülerbeurteilung und der Lehrerbelastung in der Schweiz formulierte Oelkers (2002).

Für die vorliegende Schrift ergibt sich bezüglich der Konzeptualisierung von Schulleistung folgendes Bild: Schulleistungen sind individuelle Lernprozesse und Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern, die sich auf Zielvorgaben beziehen, welche von den untersuchten Lehrpersonen für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler bzw. Lerngruppen oder Klassen vorgängig geplant wurden. Da Schulleistungen von Lehrpersonen erschlossen und interpretiert werden müssen, um sie als Entscheidungsgrundlage für Interventionen funktional werden zu lassen, dürften theoretisch insbesondere Ansätze zielführend sein, welche Antworten auf die Frage anbieten, wie das Lehrpersonal Schulleistungen interpretiert bzw. welche Faktoren diese Deutungsebene moderieren. Daher drängt es sich weniger auf, den konstanten, objektiven Sachverhalt der Schulleistungen bzw. Schulleistungsunterschiede weiterzuverfolgen.

20 Jürgens (2005, S. 56ff.) unterscheidet beispielsweise zwischen curricularer Kontrolle i.S. einer Hilfe zur Lehr- und Lernplanung, Allokations- und Klassifikationsfunktion (Selektion) sowie Selbst- und Fremdkontrolle in der Leistungsbeurteilung. Was die Benotung in der Leistungsbeurteilung betrifft, nennt er pädagogische Funktionen der Zeugnisse (Arbeitsanreiz, Kontrolle eigener Leistungen, Zuchtmittel der Schule), Auslesefunktion der Zeugnisse (hinsichtlich der Leistungsfähigkeit bzw. auch hinsichtlich der tatsächlichen schulischen Leistungen) sowie die Berechtigungs- und Orientierungsfunktion (für die Wahl des Ausbildungsweges und für die Wirtschaft bei der Auswahl ihres Nachwuchses).

21 Jürgens (2005) unterscheidet zwischen vier Ebenen der Leistungsdiagnostik in der Schule: erstens der Leistungsmessung (Leistungskontrolle, Lernerfolgskontrolle), zweitens der Leistungsbeurteilung (Leistungsbewertung als Einordnung der Schülerleistung gemäß Beurteilungsmaßstab), drittens der Notengebung (Leistungsbewertung im Rahmen der Notenskala) und viertens der Schülerbeurteilung als komplexe, wertende Stellungnahme.

2.4.1.2 Warum »deuten« und nicht »wahrnehmen«, »beurteilen« oder »benoten«?

Es wird also im Folgenden davon ausgegangen, dass die verschiedenen, analytisch wesentlichen Unterscheidungen zwischen dem Messen, Vergleichen, Analysieren, Interpretieren, Beurteilen, Ausweisen, Prognostizieren oder Kontrollieren von Lernleistungen bezogen auf intentionale und legitimatorische Aspekte des Lehrerhandelns eine gemeinsame Komponente haben. Diese scheint für die Belange der vorliegenden Arbeit von größtem Interesse. Die Schwierigkeit, Beobachtung bzw. Beschreibung von Wirkung und Schlussfolgerung bzw. Interpretation zu trennen, hat Reinhold Miller (1999) in einem treffenden Beispiel aus einer seiner Lehrerweiterbildungen umrissen:

»Wahrnehmungsübung: Ich sitze vor einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern und bitte sie, mich anzusehen und zu notieren, was sie sehen (!). Anschliessende Analyse: Die meisten notieren nicht, was sie sahen (Aussehen, Kleidung, Körperhaltung, Mimik, ...), sondern wie ich auf sie wirkte (nachdenklich, mürrisch, sorgenvoll ...) oder welche Schlussfolgerungen sie zogen (kommt nicht klar mit sich, hat berufliche Probleme ...)« (S. 57, Hervorhebungen im Original).

Mit Jürgens (2005, S. 42) lassen sich die diagnostischen Aufgaben, welche Lehrerinnen und Lehrer zu bewältigen haben, in drei Bereiche ordnen: 1. curriculare Entscheidungen: das sind laut Jürgens Maßnahmen, die den Unterricht vorbereiten, begleiten und auswerten; 2. präventive Entscheidungen: hier sind spezielle Fördervorsorgemaßnahmen gemeint, und schließlich 3. Laufbahnentscheidungen, worunter Überweisungen und Übertritte fallen. Lehrpersonen können sich also nicht damit zufrieden geben, Lernleistungen zu messen und auszuweisen. Wie wir bei Ingenkamp und Lissmann (2005) gesehen haben (vgl. Abschnitt 2.2.5), können Diagnosen beispielsweise vorrangig der Optimierung des Lehr- und Lernprozesses dienen – nennen wir diese Form vorläufig förderorientierte Diagnostik. Diese Diagnosen dienen der Entwicklung des Lernprozesses und der methodisch-didaktischen Gestaltung entsprechender Zugänge. Es interessieren v. a. Zwischenergebnisse, die in eine Vielzahl von Bezügen gestellt werden mögen (z. B. individuelle Lernbedingungen oder gruppeninterne Vergleiche der Resultate). Weil die meisten Faktoren zum näheren Verständnis einer Schülerleistung nicht direkt bzw. objektiv erschließbar sind, finden Attribuierungsprozesse statt.²² Darunter können mit Weiner (1976, 1994, 2006; bzw. Weiner & Kukla 1970) Ursachenzuschreibungen bzw. subjektive Deutungen verstanden werden, mit deren Hilfe Menschen im Alltag das Zustandekommen von Ereignissen zu erklären versuchen. Für die attributionstheoretische Perspektive interessiert mit Weiner (2006) also, warum etwas wohl so und nicht anders gekommen ist (causes). Lehrpersonen fragen sich aus dieser Perspektive, weshalb Schülerinnen und Schüler bessere oder schlechtere Leistungen erbringen. Denn es ist dieser Begründungs- oder Deutungszusammenhang über Ursache und Wirkung, um hier mit Gage und Berliner (1996) zu sprechen, der »die affektiven oder emotionalen Konsequenzen von Leistungsergebnissen beeinflusst« (S. 352) – auf Lehrer- wie auf Schülerseite. Durch die Deutung oder Begründung der Unterschiedlichkeit von Schülerleistungen erschließen Lehrpersonen mehr

²² Damit sei nicht unterschlagen, dass es eine ganze Reihe von sozial- und kognitionspsychologisch verankerten Forschungsperspektiven und Befunde gibt, welche sich ebenfalls mit Prozessen der Leistungswahrnehmung, mit Lehrereinstellungen, Prozessen der Urteilsbildung, subjektiven, impliziten und Alltagstheorien oder etwa »teacher beliefs« befassen haben, welche direkt mit der Beurteilung von Schülerleistungen bzw. damit einhergehenden Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen zusammenhängen. Diese werden in der vorliegenden Schrift jedoch nicht fokussiert.

oder weniger bewusst Leitlinien für nachfolgende Handlungen. Aus der (naiven) Zuschreibung von Gründen für Leistungsheterogenität werden offensichtlich pädagogisch relevante Informationen gewonnen.

2.4.2 Die attributionstheoretische Perspektive

Attributionale Konzepte haben sich als äußerst hilfreich zur Erklärung bzw. zum Verständnis von Verhaltensweisen im Klassenzimmer herausgestellt (vgl. z. B. Dann 2008; Groeben 1981). Attributionstheoretiker beschäftigen sich u. a. mit der Frage, wie Kausalitäten wahrgenommen werden. Lehrpersonen dürften Schülerleistungen auf eine Reihe von Faktoren zurückführen. Für Situationen, die Leistung bzw. Leistungserfolg betreffen, wurden traditionell vier Gründe herangezogen. Diese haben sich v. a. als nützlich erwiesen, um das Ergebnis eines leistungsbezogenen Ereignisses zu interpretieren bzw. vorausszusagen. Mit Weiner (1976) können die vier Gründe wie folgt zusammengefasst werden: 1. die individuelle Fähigkeit (z. B. Können, Talent, Intelligenz, Begabung), 2. Anstrengung (Fleiß, Ausdauer u. ä.), 3. Aufgabenschwierigkeit und 4. Glück (vgl. auch Heider 1958; Reyna & Weiner 2001). Die attributionstheoretische Interpretation von Leistungsergebnissen kann gemäß Weiner (2006) auf drei Ebenen erfolgen: Zum ersten dem *Ort der Ursache (Lokation)* bzw. *der Personenabhängigkeit*, welche internal (in der Person liegend; z. B. Fähigkeit oder Anstrengung) oder external (im Kontext, in der Umgebung liegend; z. B. Aufgabenschwierigkeit oder Glück) sein kann. Eine zweite Dimension ist die *kausale Stabilität über die Zeit*. So können Ursachen stabil (z. B. Fähigkeiten bzw. Aufgabenschwierigkeit) oder aber variabel sein (z. B. Anstrengung oder Glück). Als dritte kausale Eigenschaft nennt der Autor (ebd., S. 10) die *Kontrollierbarkeit* bzw. den Grad, in welchem eine Ursache willentlich veränderbar ist. So können Ursachen beeinflussbar (z. B. Anstrengung) oder aber nicht beeinflussbar sein (z. B. Fähigkeit, Aufgabenschwierigkeit oder Glück).

Die Untersuchungen, welche eine Vielzahl von Fehlerquellen dieser Attributionen nachgewiesen haben, stehen hier nicht im Fokus und werden daher, abgesehen von zwei Ausnahmen, nicht weiter vertieft. Genannt sei erstens der »fundamentale Attributionsfehler« von Ross (1977), wonach das Verhalten von anderen Personen internal und stabil gedeutet bzw. auf deren überdauernden Eigenschaften zurückgeführt wird. Übereinstimmend wird in der pädagogischen Literatur, beispielsweise mit Schuck (2003), darüber geklagt, dass Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern als ihnen mitgegebene und innewohnend gedachte Eigenschaften wahrgenommen und ausgewiesen werden dürften. Auch Heid (1985) erachtet insbesondere jene Attributionen als Elend, welche Leistungsunterschiede vornehmlich auf erbbedingte Begabungsgrenzen zurückführen. Leistungsergebnisse auf internale und stabile – d. h. durch Lehrpersonen wenig beeinflussbare – Ursachen zurückzuführen, ist pädagogisch nicht unbedenklich. »Die Attribution auf stabile Fähigkeiten kann zur Folge haben, dass der Lehrer auf pädagogische Bemühungen insbesondere zur Förderung des schlechten Schülers verzichtet« (Rosemann & Bielski 2001, S. 110). Den Zusammenhang zwischen Attributionen von Schulversagen durch Lehrpersonen und deren Tendenz, einzelne Schüler aufzugeben (give-up), haben beispielsweise Georgiou et al. (2002) empirisch aufgearbeitet.

Six (1994) nennt ferner den »self-serving bias«, nach welchem der eigene Erfolg internal, Misserfolg aber prinzipiell external attribuiert wird. Dieser »self-serving bias« verdient

etwas mehr Beachtung, weil er Aussagen macht, wie Lehrpersonen Leistungsheterogenität deuten könnten. Gage und Berliner (1996) halten fest: »Lehrer neigen dazu, sich mit den Schülern den Verdienst zu teilen, wenn diese erfolgreich waren. Hatten sie jedoch keinen Erfolg, dann führen Lehrer das gewöhnlich auf Ursachen zurück, die nichts mit ihnen selbst zu tun haben« (S. 351). Diese These wurde bereits von Bar-Tal (1979) empirisch untersucht: Wenn Lehrpersonen Schülerleistungen kommentieren, geben sie für Erfolg meist an, dass neben der häuslichen Umgebung sowie dem Interesse und der Anstrengung der Schülerinnen und Schüler auch ihre eigene Kompetenz als Lehrpersonen verantwortlich sein dürfte. Bei schwachen Schülerleistungen wurde hingegen auf ungünstige häusliche Umgebung, schlechte Vorbereitung sowie auf die Schwierigkeit der gestellten Aufgaben verwiesen.²³

»Lehrpersonen unterscheiden sich danach, welche Ursachenzuschreibungen für die Leistungen ihrer Schüler/innen sie bevorzugen« (Dann 2008, S. 193). Selig et al. (1976) fassten in ihrem Codiermanual aus insgesamt 100 Einzelkategorien drei Hauptkategorien zusammen: Familie, Schule und Persönlichkeit. Rheinberg (1980) analysierte Angaben von 70 Lehrpersonen und bündelte sie zu folgenden Ursachengruppen: »Schülerfaktoren«, »Faktoren der Lernsituation« und »Faktoren der außerschulischen Umwelt« (S. 71).

In ihrer bedeutenden Studie zur schulischen Selektion und zu Immigrantenkinderinnen gewannen Kronig et al. (2000) mit inhaltsanalytischer Überprüfung aus insgesamt 75 von Lehrpersonen berichteten, schwierigen Integrationssituationen ebenfalls drei Schwerpunkte: »Ursachen im Bereich des Kindes« (47 Nennungen, darin v. a. Persönlichkeit oder Charakter des Kindes, Fremdsprache sowie Intelligenz), »Ursachen im Bereich des Umfeldes« (17 Nennungen, z. B. familiäres Umfeld, Schichtzugehörigkeit) sowie »Ursachen im Bereich der Schule« (11 Nennungen), Gründe in der Klasse oder der Schulsituation.

»Auffallend ist, dass sich nur eine einzige Lehrperson selbst in die Ursachenfrage mit einbezieht. »Ich denke mir, sie leidet darunter, ja. Weil ich kann da sehr viel machen von meiner Seite, manchmal bin ich halt auch ein bisschen unter Druck, ganz klar, und dann, dann drücke ich vielleicht bei ihr auch ein bisschen und sage: Ja jetzt komm mal, sag mal etwas, und das ist eigentlich genau das Falsche in dieser Situation bei ihr« [...]. Damit ergibt sich eine Übereinstimmung mit den beschriebenen Umgangsformen: Die Ursachen werden vorwiegend beim Kind geortet« (S. 156).

Als letzte, spätere Klassifikation sei jene von Maes und Kals (2001) genannt:

»Lehrern stehen bei ihren Leistungserklärungen drei Möglichkeiten offen: Sowohl gute als auch schlechte Lernergebnisse können auf *Merkmale der lernenden Person*, der *Umgebung* (inklusive anderer Personen) oder auch des *Lernprozesses* zurückgeführt werden. Gute Lernergebnisse können z. B. auf Begabung oder Fleiß attribuiert und als verdient betrachtet werden. Ebenso können schlechte Lernergebnisse als verdient betrachtet werden, weil die Person »es nicht besser kann« oder »nicht besser will«. Erklärungen durch Umweltfaktoren können gute Lernleistungen herabmindern und schlechte entschuldigen (auch dazu mag es Motive geben)« (S. 6f., Hervorhebungen D.B.).

²³ Six (1994) führt auch den »actor-observer bias« aus, wonach ein wesentlicher Unterschied zwischen Beobachter und Handelndem darin besteht, dass Beobachter mehrheitlich personal attribuieren, während Handelnde mehrheitlich situational attribuieren. Ferner ist der »egocentric bias« zu erwähnen, »wonach das eigene Verhalten als weitverbreitet und normkonform angesehen wird, während das Verhalten anderer als selten oder unangemessen eingestuft wird« (ebd., S. 66).

Letztere Klassifikation hat für die vorliegende Arbeit zwei Vorteile: Erstens entspringt sie einer Forschungsperspektive, welche Attributionen mit Gerechtigkeitsorientierungen in Verbindung bringt (vgl. dazu Abschnitt 3.2.2.5). Zweitens nimmt sie den Zusammenhang zwischen Attribution und Handlungssteuerung bzw. Intention vorweg, welcher hier ebenfalls zu klären ist (vgl. Abschnitt 2.4.3).

2.4.3 Attribution von Schülerleistungen und Intention

Wie oben im Zusammenhang mit dem »fundamentalen Attributionsfehler« bereits festgestellt wurde, dürften Deutungen von Leistungsunterschieden mit Handlungsintentionen zusammenhängen. Wenn also bei Lehrpersonen die Tendenz bestehen sollte, Leistungen auf stabile Fähigkeiten zurückzuführen, wäre es demzufolge naheliegend, dass sie auf pädagogische Interventionen verzichten – insbesondere bei schwachen Leistungen (vgl. Georgiou et al. 2002; Rosemann & Bielski 2001, S. 110). Es wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass die Möglichkeiten persönlicher Zuwendung und Unterstützung durch die Lehrperson beschränkt sind; dasselbe gilt für ihre Aufmerksamkeit und spezifische Hilfestellung. Alle Kinder in der Schulklasse haben Anspruch auf Förderung. In dieser Perspektive erscheint es rational, Ressourcen unter jenen Schülerinnen und Schülern aufzuteilen, deren Leistungen nicht von stabilen oder unkontrollierbaren Faktoren abhängen (d. h. pädagogisch insofern wenig ergiebig erscheinen), sondern auf jene, deren Leistungen auf variable und durch die jeweilige Schülerin bzw. den jeweiligen Schüler kontrollierbare Faktoren zurückgeführt werden. In letzterem Argument wird nicht die pädagogische Fragwürdigkeit dieser Perspektive angezweifelt. Es stellt lediglich den Versuch dar, entsprechende Befunde in ihrer Logik zu verstehen. Weiter eignet sich der darin beschriebene Tatbestand zur Rechtfertigung der These, wonach Attributionen mit Intentionen bei Lehrpersonen angesichts von Leistungsheterogenität zusammenhängen dürften.²⁴

Hofer und Dobrick (1981) gehen in ihrer Argumentation über Attribution und Handlungssteuerung von folgender Lehreraussage aus: »Hansi nimmt das Rechtschreiben nicht ernst genug. Ich muß ihn in Zukunft strenger behandeln« (S. 126). Diese Äußerung enthält zwei Deutungen: Die erste Annahme kann als klassische Fremdattribution bezeichnet werden, in der eine Lehrperson die Leistung eines Schülers auf eine Ursache zurückführt. »Im zweiten Fall handelt es sich um die Begründung für die Planung einer eigenen Handlung« (ebd., S. 126). Die Autoren entwerfen ein Modell sozialen Verhaltens, welches Attribution und Handlungssteuerung bzw. Intention in einem Prozess aus neun Schritten direkt in einen Zusammenhang stellt (ebd., S. 126ff.). Leicht verallgemeinernd besteht es aus einem attributionalen Teil (Schritte 1–6) und einem Teil, der den Handlungsentwurf durch Prozesse der Handlungs-Ergebnis-Erwartung bzw. der Handlungs-Aufwand-Erwartung erklären soll.

- (1) Ausgangslage dieses Prozessmodells ist die Tatsache, dass Hansi Fehler macht. Die Autoren bezeichnen dies als »Ist-Lage« (ebd., S. 127). Neben einem spezifischen Schülerverhalten ist sie gemäß den Autoren ebenfalls durch naive Theorien der Lehrperson bestimmt.

²⁴ Weitere Befunde zu diesem Zusammenhang referieren beispielsweise Hofer und Dobrick (1981, S. 124ff.).

- (2) Nicht alle Merkmale führen bei der Lehrperson zu Attribuierungen. Rechtschreibfehler scheinen jedoch bedeutsame Ereignisse zu sein. Hier findet also eine »Bedeutungsbeimessung« statt.
- (3) Ein weiterer Schritt hat die Frage zu beantworten, warum Rechtschreibfehler bedeutsam sind. Dies ist gemäß den Autoren durch die Zieldimension der Lehrperson definiert: Hansi soll fehlerfrei schreiben.

Diese ersten drei Schritte erklären, wie eine Lehrperson dazu kommt, »überhaupt eine Ursache für Hansis Fehler zu suchen« (Hofer & Dobrick 1981, S. 127). Für die Attribution (z.B. »Für die Fehler ist Hansis Leichtfertigkeit verantwortlich«) sind drei Prozesse verantwortlich. Die Ist-Lage (»Hansi macht Fehler«), die Zieldimension (Schüler sollen fehlerfrei schreiben) sowie die Bedeutungsbeimessung (Fehler sind bedeutsame Ereignisse).

- (4) Lehrpersonen können bei der Festlegung des Anspruchs, so die Autoren, nicht nur von der Zieldimension ausgehen (z.B. fehlerfreie Schrift). Denn an Hansis Leistungen kann nur ein bestimmter Anspruch gestellt werden. Vielmehr wird sie auf ein bestimmtes Erfolgsniveau (EN) beschränkt – beispielsweise soll Hansi die bisher durchgenommenen Wörter fehlerfrei schreiben. »Das Erfolgsniveau kann von Schüler zu Schüler unterschiedlich ausgeprägt sein« (ebd., S. 128).
- (5) Die Kombination der Zieldimension und des Erfolgsniveaus bezeichnen die Autoren als individuelle »Soll-Lage« (z.B. »Hansi soll die Wörter x, y und z richtig schreiben«). Die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Lage ist Bedingung für die Lehrperson, überhaupt einzugreifen. Aber wie können wir erklären, dass diese Lehrperson sich zu einer spezifischen Vorgehensweise (strenger behandeln) motiviert fühlt? »Würde der Lehrer Hansis Rechtschreibfehler nicht auf dessen Leichtfertigkeit zurückführen, sondern z.B. darauf, daß Hansi gerade erkältet ist und daß ihm deshalb jede Konzentration schwerfällt, dann würde er sicher nicht mit Strenge reagieren wollen. Vielmehr könnte er davon ausgehen, daß die Rechtschreibprobleme mit der Gesundung von Hansi alleine verschwinden« (ebd., S. 128).
- (6) Weil jedoch diese Lehrperson die Fehler auf kontrollierbare, instabile Faktoren zurückführt (Leichtfertigkeit, mangelnde Sorgfalt), ergibt sich für die Lehrperson gemäß den Autoren eine »Wird-Lage« (»Ohne mein Zutun wird Hansi die Fehler in Zukunft nicht vermeiden«).
- (7) Aus all den Möglichkeiten, wie eine Lehrperson eingreifen kann (Handlungsentwürfe), entscheidet sie sich für eine, welche sich auf die attribuierte Ursache des Übels bezieht (z.B. »Strenge ist ein Mittel, mangelnder Sorgfalt zu begegnen«).
- (8) Dass sich die Lehrperson aus anderen möglichen Handlungsentwürfen, auf mangelnde Sorgfalt zu reagieren (z.B. Elterngespräch bzw. Bitte oder freundliche Ermahnung an Hansi), ausgerechnet für »Strenge« entscheidet, liegt gemäß den Autoren daran, dass sie sich hiervon den größten Erfolg verspricht (Handlungs-Ergebnis-Erwartung).
- (9) Die Lehrperson bildet gleichzeitig eine Handlungs-Aufwands-Erwartung, entscheidet also, dass größere Strenge gegenüber anderen Optionen eine nicht allzu aufwändige Maßnahme sei.

Dieser Studie liegt die Frage zu Grunde, inwiefern Primarlehrerinnen und Primarlehrer homogenisierend bzw. heterogenisierend auf Leistungsdifferenzen in den Klassen Einfluss nehmen wollen, und welche Gerechtigkeitsorientierungen sie dabei leiten. In der theoretischen Argumentation stehen wir hier vor der Frage, inwiefern Attributionen von Ereignissen mit Antizipationen zukünftiger Ereignisse zusammenhängen bzw. die Bildung von Erwartungshaltungen vorwegnehmen. Diese Frage scheint hilfreich, um ein spezifisches Problem des Umgangs von Lehrpersonen mit Leistungsheterogenität zu beleuchten, wie z. B. in Abschnitt 2.2.5 (S. 48) angesprochen. Denn Erwartungshaltungen von Lehrpersonen über Möglichkeiten und Bedingungen der weiteren Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler, so die hier vertretene These, dürften grundlegende Intentionen einer mehr oder weniger ausgleichenden, kompensierenden (homogenisierenden) Einflussnahme moderieren. Immerhin werden etwa mit Schuck (2003) Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern insbesondere im gegliederten Schulsystem als ihnen mitgegebene und innewohnend gedachte Eigenschaften nicht nur wahrgenommen und ausgewiesen, sondern – quasi nach dem Prinzip des Pygmalion-Effekts (vgl. Rosenthal & Jacobsen 1971) – erst hervorgebracht (S. 57). Dieser Autor sieht das gewichtigste Problem in der dahinterliegenden eigenschaftsorientierten Entwicklungstheorie des Schulsystems und seiner Akteure.

Die von Schuck (2003) – aber auch von anderen Autoren – behauptete und kritisierte Eigenschaftsorientierung (z. B. Heid 1988) in der Deutung von Leistungsheterogenität kann mit Hilfe der attributionstheoretischen Perspektive empirisch nachgewiesen werden.²⁵ Mit Hofer und Dobrick (1981) sind Attributionen Grundlage von Erwartungen »auch zur Weiterentwicklung einer gegebenen Situation« (S. 133). Diese Erwartungen dürften – so die Autoren weiter – unterschiedlich ausfallen, je nachdem, welche Ursachenfaktoren als wirksam angenommen werden. Hier geht es, wie oben im Zusammenhang mit dem »fundamentalen Attributionsfehler« angedeutet, insbesondere um die Dimensionen Stabilität und Variabilität der herangezogenen Ursachen, die für die Erwartungsbildung von

25 In diesem Zusammenhang ist auch das »Elend« der Lehrerkognitionen zur Annahme erbbedingter Begabungsgrenzen zu nennen (Heid 1985). Es gibt nach Heid eine weit verbreitete Auffassung, wonach der Mensch nichts lernen könne, wozu er von der Natur nicht befähigt sei. »In bildungspolitisch wie unterrichtspraktisch höchst einflussreichen Erörterungen werden an die kritisierte These Erwägungen folgenden Typs geknüpft: Wenn ein Lehrender mit seinen Lehraktivitäten erfolgreich ist, dann liegt eine entsprechende Lernfähigkeit vor. Sobald man dabei jedoch an einen Punkt kommt, an oder ab dem (einzelne Lernende) keinen Lernerfolg (mehr) haben oder ihn nur noch unter vergleichsweise außergewöhnlichem Aufwand erreichen, hat man die Grenzen der Lernfähigkeit (bald) erreicht. Mit dieser [...] logisch unzulässigen Schlußfolgerung werden Empfehlungen oder Maßnahmen gerechtfertigt, die für die Betroffenen höchst folgenreich sind (Auslese)« (ebd., S. 101). Eine wesentliche Problematik der referierten Annahme sieht Heid darin, dass die als Begabung bezeichnete Größe sich der unmittelbaren Wahrnehmung entzieht. Informationen zu Ausprägungen des Genotypus können nur indirekt erschlossen werden via Beschreibung der Beobachtungen jener Merkmale, die »als für den Phänotypus relevant« gelten. Der beobachtbare Phänotypus ist wiederum »stets nur als Produkt von angeborener Lernfähigkeit und soziokultureller Lerngelegenheit real gegeben« (Heid 1985, S. 103, Hervorhebungen im Original). Heid zieht daraus folgenden Schluss: »Wer rechtfertigen will, daß er Adressaten pädagogischen Handelns weitere Lerngelegenheiten vorenthält, der kann das nur politisch oder ökonomisch begründen; nicht jedoch mit dem logisch unzulässigen Schluß, daß derjenige, der nichts lernt, auch nichts lernen kann oder dass die natürlich/biologischen Grenzen seiner Lernfähigkeit erreicht seien« (S. 107). Zur Kritik an der »Defizithypothese« bzw. zur mangelnden Unterscheidung von Kompetenz und Performanz im Attributionsprozess (auch bei Forschern) siehe auch Cole und Bruner (1972); empirische Daten lieferte z. B. Holloway (1988), die Konzepte von Lehrpersonen zu Fähigkeit und Anstrengung ihrer Schülerinnen und Schüler aus Japan und den USA verglich.

Bedeutung sind. »Führt ein Lehrer schlechte Leistung auf *variable* Faktoren zurück (z. B. erfolgte Ablenkung), dann wird er eher mit einer Verbesserung rechnen, als wenn er *stabile* Ursachen vermutet« (ebd., S. 133, Hervorhebungen im Original). Rheinberg (1975) fand, dass allgemeine geistige Fähigkeiten von Schülern (z. B. »Begabung«) sowie ihr häusliches Milieu von Lehrpersonen als stabil beurteilt werden, während sie »Interesse am Stoff« oder etwa »Arbeitshaltung« als variabel betrachten. In dieser Logik korrelieren in seiner Untersuchung stabile Variablen höher mit dem erwarteten Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler als variable Faktoren. Dieser Befund lässt den Schluss zu, dass Lehrpersonen die Antizipation zukünftiger Leistungen von Schülerinnen und Schülern stärker von ihrer Einschätzung stabiler Ursachenfaktoren abhängig machen dürften als von der Einschätzung variabler Faktoren.

Gemäß Befunden von Rheinberg (2006) scheinen die unterschiedlichen Ursachenzuschreibungen von Lehrpersonen mit ihren Bezugsnormorientierungen zusammenzuhängen. Aufgrund seiner Untersuchungen können Lehrpersonen, welche Leistungen verstärkt gemäß der *sozialen Bezugsnorm* beurteilen (Vergleich mit Leistungen anderer Schülerinnen und Schüler in der Klasse), wie folgt beschrieben werden: Sie achten insbesondere auf die Leistungsunterschiede zwischen ihren Schülerinnen und Schülern, präferieren Angebotsgleichheit. Diese Lehrpersonen neigen dazu, Gründe für Leistungsheterogenität in zeitstabilen Faktoren zu suchen (z. B. Begabung, Intelligenz, Arbeitsstil). Für diese Lehrpersonen ergibt sich – wenig verwunderlich – der Eindruck einer relativ stabilen Leistungshierarchie in der Klasse. Gemeinsame Lernfortschritte werden von diesen Lehrpersonen deshalb eher ausgeblendet. Hingegen beachten Lehrpersonen, die ihre Leistungsbeurteilungen verstärkt auch an der *individuellen Bezugsnorm* orientieren (Vergleich mit bisherigen Leistungen der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers), gemäß diesem Autor vermehrt auch die Leistungsentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler. Sie machen eher zeitvariable Kausalfaktoren für die Leistungsunterschiede verantwortlich, wie etwa Anstrengung, Interesse oder sogar den eigenen Unterricht. Diesen Lehrpersonen ist der gemeinsame Lernfortschritt aller Klassenmitglieder wichtiger.

Für die Schweiz wurden Leistungserwartungen von Lehrpersonen etwa im Zusammenhang mit der Problematik um Immigrantenkinder und schulische Selektion erhoben. Kronig et al. (2000) etwa fanden, dass zwar nicht alle untersuchten Lehrpersonen die Leistungsfähigkeit der Immigrantenkinder in ihrer Klasse unterschätzten, insgesamt jedoch die Nationalität die diagnostische Wahrnehmung der Lehrpersonen zu verzerren scheint:

»Immigrantenkinder werden in ihrer Leistungsfähigkeit signifikant tiefer eingeschätzt als Schweizer Kinder, die bezüglich der Intelligenz, des Alters und der Leistung zum Zeitpunkt der Urteilsbildung vergleichbar sind und deren Geschlecht jeweils identisch ist. Eine adäquate Einschätzung oder eine Überschätzung ihrer Leistungsfähigkeit wirkt sich aber nachweislich hoch signifikant auf die Lernentwicklung aus« (ebd., S. 193).

Vor dem Hintergrund der genannten Attributionsfehler können demnach Immigrantenkinder im Hinblick auf entsprechende Erwartungseffekte als besonders gefährdet angesehen werden. Neben Erschwernissen des reibungslosen Ablaufs im Unterrichtsalltag kommen ungünstige Erwartungshaltungen aber auch zustande, »indem das Lernpensum für den als leistungsschwach wahrgenommenen Schüler eingeschränkt und/oder vereinfacht wird« (ebd., S. 193).

Einen weiteren Zugang zur Beschreibung des Zusammenhangs von Attribution und Intention haben wir bei Weiner (z.B. 1976) gesehen. Gleiche Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern haben gemäß diesen Befunden unterschiedliche Sanktionen seitens der Lehrpersonen zur Folge – je nach attribuierte Ursache. In dieser Perspektive wird Misserfolg weniger sanktioniert, wenn die Lehrperson sie auf mangelnde Begabung zurückführt, als wenn sie mangelnde Anstrengung dafür verantwortlich macht. Umgekehrt wird ein Leistungserfolg, der von der Lehrperson anstrengungsbedingt gedeutet wird, positiver beurteilt, als wenn dasselbe Ergebnis auf nicht individuell kontrollierbare Ursachen zurückgeführt worden ist. Verantwortungsattribution und Sanktions-Intention dürften also miteinander zusammenhängen. Wie wir später in der Erarbeitung der theoretischen Grundlagen betreffend Gerechtigkeitsorientierungen und Verteilungsnormen sehen werden, scheint es eine Vielzahl von Hinweisen zu geben, die dafür sprechen, dass zwischen Kausalattribution und Distributionsverhalten systematische Zusammenhänge bestehen (vgl. z.B. Schwinger 1980, S. 122f.).

Die oben skizzierten Überlegungen und Befunde legen zur Beschreibung des Zusammenhangs von Attribution und Intention in theoretischer Hinsicht einen Dreischritt nahe: (1.) Leistungsbezogene Attributionen von Lehrpersonen scheinen die Antizipation von zukünftigen Leistungsergebnissen ihrer Schülerinnen und Schüler vorwegzunehmen bzw. zur Bildung von entsprechenden Erwartungshaltungen zu führen. (2.) Wenn Lehrpersonen, was wie oben dargelegt der Fall zu sein scheint, die Antizipation zukünftiger Leistungen von Schülerinnen und Schülern stärker von ihrer Einschätzung stabiler Ursachenfaktoren abhängig machen als von der Einschätzung variabler Faktoren, dürften diese Erwartungshaltungen (3.) über Möglichkeiten und Bedingungen der weiteren Förderung von Schülerinnen und Schülern ihrerseits grundlegende Intentionen einer mehr oder weniger ausgleichenden, kompensierenden (homogenisierenden) Einflussnahme moderieren. Inhaltlich wurde der genannte Zusammenhang wie folgt umrissen: Wenn Lehrpersonen schwache Leistungen auf variable Faktoren zurückführen (z.B. Anstrengung), dann rechnen sie durch ihre Einflussnahme eher mit einer Verbesserung, als wenn sie stabile Ursachen vermuten (Begabung, familiäres Milieu). Auf dieser Grundlage können nun für unseren Zusammenhang folgende zwei Thesen formuliert werden:

- (1) Wenn Lehrpersonen schwache Leistungen auf variable Faktoren zurückführen (z.B. Anstrengung) und insofern vergleichsweise verstärkt mit einer Verbesserung durch eigene Einflussnahme rechnen, könnten sich bei den Betreffenden gleichzeitig verstärkt Integrations-Intentionen (vorläufig verstanden als gezielte Förderanstrengungen in der Klasse durch die Lehrperson selbst) herausbilden. Umgekehrt dürften für Lehrpersonen, die schwache Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler eher auf zeitstabile Ursachen zurückführen (Begabung, familiäres Milieu) und insofern vergleichsweise weniger mit einer Verbesserung durch eigene Einflussnahme rechnen, gegenüber entsprechenden Schülerinnen und Schülern tendenziell eher Separierungs-Intentionen indiziert erscheinen (vorläufig verstanden als gezielte Förderanstrengungen außerhalb der Klasse).
- (2) Die (noch näher zu beschreibenden) Intentionalitäten einer Einflussnahme durch die zu untersuchenden Lehrpersonen stehen in relativer Abhängigkeit zu den von ihnen antizipierten Einflussmöglichkeiten. Lehrpersonen, die schwache Schülerleistungen auf variable Faktoren (z.B. fehlende Anstrengung) zurückführen, dürften deshalb

vermehrt mit Egalisierungs-Intentionen reagieren (verstanden als Förderorientierung mit dem expliziten Ziel, Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler auszugleichen, z.B. durch gezielte Differenzierungsmaßnahmen »von oben«), während bei Attribution auf stabile Merkmale (z.B. mangelnde Begabung) entsprechende Anstrengungen im Dienste einer kompensierenden Einflussnahme weniger provoziert werden sollten und stattdessen relative Leistungsheterogenität eher in Kauf genommen wird (z.B. als Förderorientierung mit dem dezidierten Ziel der Individualisierung bzw. Differenzierung »von unten«).

Unterschiedliche Ursachenzuschreibungen von Lehrpersonen scheinen – wie oben ausgeführt – mit ihren Bezugsnormorientierungen zusammenzuhängen. Mit der sozialen Bezugsnormorientierung korreliert demnach die Vorstellung von relativ zeitstabilen Leistungshierarchien in der Klasse bzw. die Betonung von Leistungsunterschieden, die verstärkte Attribution auf zeitstabile Faktoren, die Präferenz für Angebotsgleichheit und die geringere Intention, gemeinsame Lernfortschritte in der Klasse zu vollziehen. Mit individueller Bezugsnormorientierung hängt umgekehrt verstärkt die Vorstellung von variablen Leistungshierarchien zusammen bzw. die Betonung der Leistungsentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler. Diese Lehrpersonen tendieren eher dazu, zeitvariable Kausalfaktoren für die Leistungsunterschiede verantwortlich zu machen und den gemeinsamen Lernfortschritt aller Klassenmitglieder zu betonen. Aus diesen Aussagen könnten sich folgende Thesen ergeben:

- (1) Jene Lehrpersonen, die sich bei der Beurteilung von Schülerleistungen verstärkt an der sozialen Bezugsnorm orientieren, könnten (a) aufgrund ihrer Betonung zeitstabiler Leistungshierarchien vergleichsweise weniger mit einer Verbesserung durch eigene Einflussnahme rechnen und insofern gegenüber entsprechenden Schülerinnen und Schülern tendenziell eher Separierungs-Intentionen für angemessen halten. (b) Bezogen auf den Zweck differenzierender Maßnahmen dürften ihnen deshalb entsprechende Anstrengungen im Dienste einer egalisierenden Einflussnahme weniger sinnvoll erscheinen. (c) Mit Blick auf entsprechende Distributionsfragen dürften diese Lehrpersonen insbesondere Angebotsgleichheit als Verteilungsprinzip für legitim halten.
- (2) Hingegen scheint für Lehrpersonen, die ihre Beurteilungen verstärkt auch an der *individuellen Bezugsnorm* orientieren, (a) aufgrund ihrer Betonung auf zeitvariabler Kausalfaktoren für die Leistungsunterschiede vergleichsweise verstärkt eigene Einflussmöglichkeiten antizipieren und mit einer Verbesserung durch eigene Einflussnahme rechnen, also (gegenüber entsprechenden Schülerinnen und Schülern) tendenziell eher Integrations-Intentionen ausbilden. (b) Weil diesen Lehrpersonen der gemeinsame Lernfortschritt aller Klassenmitglieder wichtig erscheint, dürften ihre Anstrengungen vermehrt im Dienste einer egalisierenden Einflussnahme stehen. (c) Die dezidiert individualisierende Förderorientierung verträgt sich mit Blick auf Distributionsfragen kaum mit Angebotsgleichheit als prinzipieller Verteilungsnorm. Insofern dürften diese Lehrpersonen eher die unterscheidende Gerechtigkeit (jedem das Seine) präferieren.

2.5 Intentionalitäten im Umgang mit Heterogenität

Eine Hauptfrage der vorliegenden Untersuchung betrifft grundlegende Intentionen von Primarlehrerinnen und Primarlehrern: Welche vereinheitlichenden bzw. differenzierenden Funktionen streben Primarlehrkräfte im Schulleistungsbereich an? Intentionen können mit Cohen und Levesque (1990) nicht einfach als Inhalte von Plänen definiert werden. Als solche wären sie einfach Repräsentationen möglicher Handlungen, um gesteckte Ziele zu erreichen. Da wir jedoch viele Pläne schmieden mögen, ohne diese je umzusetzen, fehlt dieser Definition der Verpflichtungsaspekt zu Handlungen. Aus der philosophischen Tradition, Intention konzeptionell zu fassen, berichten sie die vielfach versuchte Reduktion auf eine Kombination aus Glauben und Wollen (*desire*). Für die eigene Theorie definieren die Autoren Intention stattdessen als »choice with commitment« (Cohen & Levesque 1990, S. 213). Das lateinische Wort »intentio« wird im Deutschen gemeinhin mit »Absicht« übersetzt. Es meint einerseits das Streben auf ein Ziel hin sowie gleichzeitig das Ziel selbst.

In dieser Arbeit werden Intentionen verstanden als handlungsorientierende Zielkategorien von Lehrpersonen gegenüber Leistungsheterogenität in ihren Klassen. Inhaltlich werden diese Intentionen auf Konzepte entlang der Dimensionen »Egalisierung versus Individualisierung« bzw. »Integration versus Separation« fokussiert. Während die Dimension Egalisierung versus Individualisierung mehr die Zweckebene der genannten Intentionen beleuchten könnte (z. B. als Antwort auf die Frage, *wofür* differenziert wird bzw. welches Ziel mit differenzierenden Maßnahmen angestrebt werden soll), fokussiert die Dimension »Integration versus Separation« verstärkt den Ort bzw. das Setting der intendierten Fördermaßnahmen (also die Frage, *wo* diese Förderung stattfinden müsste bzw. welche Art der Differenzierung bevorzugt wird). Was hier etwas hochtrabend als »Intentionalität« bezeichnet wird, erscheint in der Logik dieser Schrift quasi als Bindeglied zwischen der Deutung von Schulleistungen (vgl. Abschnitt 2.4) und der Rechtfertigung von Wertgewichtungen bei pädagogischen Interventionen (vgl. Kapitel 3). Damit sei jedoch nicht unterstellt, dass die Prozesse der Deutung, der Intention und der Legitimation in einer zeitlichen Chronologie oder gar Kausalität vollzogen würden.²⁶ Diese Frage ist nicht Thema der vorliegenden Arbeit. Vielmehr wird von der bisherigen Erkenntnis ausgegangen, wie wir sie beispielsweise bei Rheinberg (2006) gesehen haben (vgl. Abschnitt 2.4.3), dass sich bei Lehrpersonen individuell verschiedene Muster (vorerst verstanden als systematische Zusammenhänge) der Deutung, Intention und Legitimation zeigen dürften.

Um konzeptionell näher an diese Interpretations- und Intensionsmuster heranzukommen, scheint es hilfreich, den Problembereich weiter zu präzisieren. Vorgeschlagen wird folgendes Prozedere: In einem ersten Abschnitt (2.5.1) werden einige theoretische Herangehensweisen und Befunde zu Deutungsmustern von Lehrpersonen referiert, die zur Beantwortung der Frage beitragen, wie Lehrpersonen den latenten Antagonismus zwischen Fördern und Auslesen bewältigen. Der inhaltliche Ansatzpunkt drängt sich deshalb auf, weil der Topos des »Anwalt-Richter-Dilemmas« bei Lehrpersonen in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht die wohl längste Tradition haben dürfte. In dieser Arbeit geht es je-

²⁶ Die Prozesse der Perzeption, Intention und Legitimation im Zusammenhang mit Handlungsvollzügen dürften komplex sein. Zum Verhältnis von Urteil und Handeln im Bereich der Moral sei an dieser Stelle auf einen Beitrag von Oser (1987) verwiesen.

doch nicht nur um die Problematik des »Anwalt-Richter-Dilemmas«, das insbesondere bei Selektionsentscheidungen virulent wird. Vielmehr handelt sie von der generellen Frage des Umgangs mit Leistungsheterogenität. Deshalb soll in einem zweiten Schritt (Abschnitt 2.5.2) das Feld erweitert werden um weitere Funktionen der Schule, aus denen sich für Lehrpersonen divergierende Zieloptionen ergeben dürften. Danach können Möglichkeiten und Grenzen der »Differenzierung« beleuchtet werden – aktuell wohl die meistzitierte schulpädagogische Antwort auf die genannten Fragen. Zum Schluss müssen die gewonnenen Erkenntnisse in einem Fazit gebündelt werden (Abschnitt 2.5.4). Als Ergebnis soll ein Modell für Lehrerintentionen im Schulleistungsbereich entstehen, welches einerseits die Frage des Umgangs mit Leistungsheterogenität aus der Perspektive der Lehrpersonen zuspitzt, andererseits als theoretische Rahmung für die empirische Untersuchung geeignet erscheint.

2.5.1 Fördern oder Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen

Wie in Abschnitt 2.4 ausgeführt, muss die Deutung von Schulleistungen für Lehrpersonen als große Herausforderung verstanden werden.

»Einerseits sind die Grenzen des Konzepts der Schulleistung strittig, andererseits gilt es, ungeachtet der defizitären wissenschaftlichen Rationalisierung der Praxis der schulischen Leistungsbeurteilung vertretbare Selektionsentscheidungen zu produzieren sowie zwischen den vielfach als widersprüchlich empfundenen Zielsetzungen der Förderung und der Selektion abzuwägen« (Lüders 2001, S. 457).

Es ist also weder klar, um dem Gedankengang von Lüders (ebd.) weiter zu folgen, welche Fähigkeiten und Leistungen als Schulleistungen betrachtet und geprüft werden sollen, noch gibt es einen Konsens darüber, wie verlässlich Lehrerurteile sind. Für den hier zu besprechenden Problembereich interessiert jedoch v.a. ein weiteres Problem, welches Sinn und Zweck schulischer Leistungsbewertungen thematisiert:

»Ist es sinnvoll, das System der schulischen Leistungsbewertung mit der Erfüllung konkurrierender Funktionen zu belasten – einerseits den *pädagogischen Funktionen* der Rückmeldung und Motivation, des Anreizes und der Disziplinierung, andererseits den *gesellschaftlichen Funktionen* der Selektion und der Zuweisung von Ausbildungs- und Berufschancen –, oder sollte die Selektions- und Allokationsfunktion nicht besser aus der Schule verbannt werden, um ein vom gesellschaftlichen Selektionszwang unbeeindrucktes, rein pädagogisches Förderverhältnis von Lehrern und Schülern zu ermöglichen?« (ebd., S. 458, Hervorhebungen D.B.).

Dieses Problem wird insbesondere dann virulent, »wenn sich Schulunlust und Prüfungsstress ausbreiten und wenn Eltern, Lehrer und Schüler wahrzunehmen glauben, dass der mit dem System der schulischen Leistungsbeurteilung implizierte Leistungs- und Selektionsdruck hierfür die Ursache sei« (ebd.).

Die Diskussion des Problems, wie der konstitutive Widerspruch zwischen Fördern und Auslesen dahingehend aufzulösen sei, dass Lehrpersonen handlungsfähig bleiben, ist nicht neu. Mit zunehmender kultureller Modernisierung, der Befragbarkeit von Traditionen, Institutionen und sozialen Anforderungen dürfte jedoch, um hier mit Helsper und Keuffer (2002) zu argumentieren, auch »der für die Professionen konstitutive Widerspruch von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung« wachsen (S. 89).

»Dabei können keine allgemeinverbindlichen Lösungen für LehrerInnen formuliert werden, sondern immer nur situations-, fall- und personadäquate Varianten möglicher Entscheidungen durch LehrerInnen selbst getroffen werden, um mit den unaufhebbaren Spannungen des Unterrichtens zwischen Inhalt und Subjekt, Selektion und Förderung, Nähe und Distanz, Begrenzung und Öffnung umzugehen« (ebd., S. 90).

Die bisherigen Ausführungen in diesem Abschnitt legen nahe, dass die Allokationsfunktion der Schule von Lehrpersonen kaum als pädagogische Aufgabe gedeutet wird. Ebenfalls wird mit Bezug auf die empirische Erhebung dieser Studie deutlich, dass dem Zeitpunkt der Erhebung einige Bedeutung beizumessen sein dürfte. Die erlebte Widersprüchlichkeit der von Lehrpersonen zu erfüllenden Imperative dürfte demnach am Ende des Schuljahres am meisten ausgeprägt sein, weil sich Leistungsdruck (Förderaufgabe) und Selektionsdruck (Allokationsaufgabe) gleichzeitig nicht beliebig maximieren lassen. Es scheint naheliegend, dass hier irgendwann zugunsten des einen bzw. zuungunsten des anderen Imperativs entschieden werden muss. Die Ausführungen machen jedoch ebenso deutlich, dass der theoretische Ansatzpunkt auf der Ebene der Funktionen des Schulsystems wenig zusätzliche Argumente zur Beschreibung des Denkens und Handelns von Lehrpersonen zu liefern vermag. Es scheint lohnender, nach Zugangsweisen zu suchen, die die individuelle Ebene von Lehrpersonen fokussieren.

Lüders (2001) kritisiert, dass die traditionelle Bewertungs- und Selektionsforschung in Gestalt der pädagogischen Psychologie und der Bildungssoziologie die Praxis der Schülerbeurteilung bisher vor allem aus der Außenperspektive des von den Systembedingungen der schulischen Leistungsbeurteilung wenig beeindruckten unabhängigen Beobachters beleuchtet hat. Insofern sei die Praxis der Schülerbeurteilung bisher kaum als Praxis einer in Organisationen tätigen Profession in den Blick gekommen. So ist der pädagogisch-psychologischen Forschung zu entnehmen, dass Lehrpersonen keine objektiven Beurteiler und Schulnoten wenig valide bzw. vergleichbare Messgrößen sind (vgl. z. B. Ingenkamp & Lissmann 2005). Aus der Bildungssoziologie wissen wir, wie wenig das Schulwesen zu Chancengerechtigkeit beitragen kann (z. B. Ditton 2004a; Jencks 1973). Beide Traditionen sagen wenig zur Frage, wie das Fördern und Auslesen auf der Ebene der praktischen Handlungsvollzüge von Lehrerinnen und Lehrern umgesetzt wird.

Rosemarie Nave-Herz (1977) betont in ihrer kleinen, aber nicht minder interessanten Monographie »Die Rolle des Lehrers«, dass nur mit Hilfe des Rollenbegriffs die Berufssituation des Lehrpersonals als Zentrum gesellschaftlicher Interessen und gruppenspezifischer Erwartungen beschreibbar werde, und dass auch die Frage nach individuellen Interpretationschancen der Positionsinhaber überhaupt erst mit dem Rollenbegriff gestellt werden könne. Es ist der Autorin wohl beizupflichten, dass der Begriff der »Rolle« nicht einfach mit »Funktion« gleichzusetzen sei, weshalb sich hier eine gesonderte Herangehensweise empfiehlt.²⁷ Trotzdem muss sich die verwendete Perspektive wohl die Kritik gefallen lassen, etwas einseitig der Rollentheorie als Handlungstheorie zu folgen.

27 Für aktuelle soziologische Grundlagen bzw. weitere Überlegungen zur Frage, wie eine adäquate Handlungstheorie von Lehrpersonen beschaffen sein müsste, sei hier auf Fend (2006) verwiesen. Das Problem besteht darin, dass Lehrerhandeln weder ausschließlich als reines Funktionshandeln noch als normatives Auftrags- oder Rollenhandeln und auch nicht als reines Wahlhandeln (z. B. Rational-Choice-Modelle) beschrieben werden kann. Gemäß diesem Autor fehlt bislang eine theoretisch stringente Integration dieser Modelle. Dies ist auch der Grund, weshalb bisher keine diesbezüglichen Befunde vorliegen.

Die Autorin arbeitet sodann Rollenkonflikte heraus, welche sich durch antagonistische Funktionen ergeben. Ohne inhaltlich näher auf die drei von ihr gewählten Funktionen einzugehen, können hier die zwei von Nave-Herz (1977) herausgearbeiteten Problembereiche referiert werden: Der Antagonismus zwischen der Begutachtungs- und der kompensatorisch-educativen Funktion:

»Der Lehrer [...] hat in Personalunion einerseits zu ›richten‹ über Erfolg oder Nichterfolg der Schulleistung und somit die staatlichen Interessen ohne Ansehen der Person zu vertreten und andererseits als Anwalt der Kinder – vornehmlich in seiner kompensatorisch-educativen Funktion – alle zu berücksichtigenden Momente zu erfassen und in bewußter Parteinahme die individuellen Interessen des einzelnen Schülers zu verteidigen« (S. 47).

Gleichzeitig sei die Bewertungsfunktion erschwert, gerade bei intensiver Zuwendung zu bestimmten Schülerinnen und Schülern, die der Förderung der Lehrperson in besonderem Maße bedürfen. »Da der Leistungszuwachs des Schülers überwiegend auf das pädagogische Bemühen und Können des Lehrers zurückzuführen ist, beurteilt der Lehrer letztlich auch seine eigene pädagogische Leistung« (ebd., S. 48). Zusammenfassend: Die Begutachterfunktion ist definiert »als ›unparteiisch‹, ›gruppenbezogen‹ und als statische oder punktuelle Betrachtungsweise; die kompensatorisch-educative Funktion dagegen als ›parteiisch‹ und ›personenbezogen‹ (zum Zwecke der vollen Unterstützung des einzelnen Kindes) und stellt eine dynamische Betrachtungsweise dar. Das soll hier heißen, die Individualität des Schülers ist in ihrer Entwicklung bei allen Handlungen mit zu berücksichtigen« (S.48).

Als zweiten Antagonismus nennt Nave-Herz (1977) jenen zwischen der Begutachtungs- und der Sozialisations- bzw. Vermittlerfunktion.

»Die Interaktionsmuster der selektiven Begutachterfunktion entsprechen nicht denen, die als wünschenswert und am erfolgversprechendsten für die Sozialisations- und Vermittlerfunktion gelten. Weiterhin ist der Lehrer, der seine Erziehungs- und Vermittlerfunktion am besten, d.h. am erfolgreichsten erfüllen will, gerade aufgrund dieser Tatsache durch die in der Begutachterfunktion gegebene, unterschiedliche Regelinterpretation prädestiniert, in stärkste Konfliktsituationen zu kommen, und zwar desto stärker, je enger die Beziehungen zwischen ihm und den Schülern und die Solidaritätsbeziehungen zwischen den Schülern sind« (S. 50f.).

So instruktiv die Ausführungen der Autorin sind: Für unsere Zwecke enthalten sie abgesehen von der inhaltlichen Präzisierung des Problems keine weiteren theoretischen oder empirischen Anregungen, wie Lehrpersonen mit den von ihr genannten Problemen umgehen.

2.5.1.1 Subjektive, implizite und Alltagstheorien von Lehrpersonen

Mehr Information zu unserer Frage dürfte daher aus sozial- und kognitionspsychologischen Ansätzen zu erwarten sein, welche sich mit Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Urteilsbildungsprozessen von Lehrpersonen beschäftigt haben.²⁸ Shavelson (1973) bezeichnet

²⁸ Bereits Peterson und Clark (1978) ordneten die Forschung, welche sich mit Kognitionen von Lehrpersonen befasst hat, in drei grobe Bereiche: das Feld der Arbeiten zu Kognitionen in der Planung und Vorbereitung des Unterrichts, jene zu Kognitionen während Interaktionen im Unterricht und schließlich zu Wissensgrundlagen von Lehrpersonen. Bereits im Bereich der Kognitionen im interaktiven Geschehen des Unterrichts können mit diesen Autoren vier Arten von empirisch gewonnenen Kognitionen unterschieden werden: Urteile über Schülerinnen und Schüler (50–60%), Kognitionen zum Instruktionsprozess (20–30%), Unterrichtsziele (14%) und Kognitionen zum Inhalt des Fachs (5–14%). Ferner kann hier Shulman's (1987) »pedago-

das Entscheiden (decision making) überhaupt als *die* grundlegende Fähigkeit von Lehrpersonen. Er definiert Entscheidungen sehr breit als Kognitionen, die Handlungen vorausgehen. In dieser Schrift wurden bspw. bereits Einflüsse der vieldiskutierten Erwartungseffekte (z. B. Rosenthal & Jacobsen 1971; Ross 1977) und Prozesse der Urteilsbildung von Lehrpersonen (Hofer & Dobrick 1981) erörtert. Erkenntnisse zu handlungsleitenden Lehrerkognitionen bei Fragen des Unterrichts sind v. a. im Bereich der Erforschung von subjektiven Theorien, impliziten Theorien bzw. Alltagstheorien zu suchen. *Implizite Theorien*, welche als intuitives, schwer hinterfragbares Wissen im Sinne von Überzeugungssystemen verstanden werden können, wurden im Schulbereich u. a. als erziehungs- und schulbezogene Einstellungen und allgemeine Werthaltungen erforscht (z. B. Tanner 1993).²⁹ *Alltagstheorien* können als Realitätsinterpretationen in Form von Typisierungen verstanden werden, die handlungssteuernde Sicherheit verleihen und in der routinemäßigen Abwicklung von praktischen Aufgaben entstanden sind. Untersucht wurden etwa die Alltagspsychologie von Lehrkräften im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern oder Unterrichtsbilder von Lehrpersonen (Hüsler 1997). Insgesamt ist festzuhalten, dass die Fragen nach intendierten vereinheitlichenden und differenzierend-individualisierenden Wirkungen und ihrer Legitimation, wie sie im vorliegenden Projekt angegangen werden sollen, in den referierten Ansätzen und Studien keine explizite Beachtung finden.

Es ist ob der Fülle entsprechender Publikationen nicht möglich, in diesem Abschnitt eine Übersicht zu Ansätzen und Forschungsarbeiten über Lehrerkognitionen und deren Handlungsentscheidungen darzustellen.³⁰ Ebenfalls würde es die Möglichkeiten dieser Studie

gical content knowledge« genannt werden, welches als fach- und inhaltspezifisches Überzeugungssystem von Lehrpersonen über das Lernen von Schülerinnen und Schülern sowie die Gestaltung entsprechender Lehr-Lernformen verstanden werden kann. Diese Kognitionen verweisen auf »the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction« (ebd., S. 8).

29 Kritisch zum Konstrukt der »teaching beliefs« hat sich insbesondere Pajares (1992) geäußert. Mit Oser und Blömeke (2012) ist von Überzeugungen (*beliefs*) zu sprechen, »wenn [meist] nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert, mit dem Anspruch der Geltung für das Handeln auftreten. [...] Beliefs haben einen zentralen Einfluss auf den Bewertungsmaßstab im Zusammenhang mit professionellem Handeln« (S. 415f.). Gemäß diesen Autoren sind derlei Überzeugungen als Facetten der Lehrkompetenz zu betrachten.

30 Gestützt auf die Erkenntnisse einer vielfältigen Forschung zu Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen haben sich mit Dann (2008, S. 187ff.) mehrere allgemeine Annahmen empirisch bewährt: Lehrpersonen sind als autonom und verantwortlich Handelnde zu betrachten, die ihren Handlungsraum aktiv-kognitiv strukturieren und in der Regel zielgerichtet vorgehen. Dabei greifen sie auf Wissensbestände zurück, die sie sowohl in der Ausbildung als auch in der eigenen Kindheit und Schulzeit sowie Schulpraxis erworben haben, und die teilweise auch sozialen Ursprungs sind, also mitunter auf gesellschaftliche Normen oder institutionelle Konventionen rekurrieren. »Diese im Laufe der Zeit aufgebauten, relativ überdauernden kognitiven Strukturen können als professionelles Wissen bezeichnet werden« (ebd., S. 178, Hervorhebungen im Original). Aufgrund dieser Ausgangslage hat sich gemäß Dann (2008) eine Anpassung der Perspektive auf die Lehrerkognition ergeben: Praktisches Erfahrungswissen wird nicht mehr länger als änderungsbedürftige Begleiterscheinung des Unterrichts gesehen; vielmehr würden Lehrpersonen zunehmend als Experten ihres beruflichen Handelns und als Untersuchungspartner in der Unterrichtsforschung betrachtet. Weil sie letztlich auf der Basis von Selbststeuerung fußen, können Schulentwicklungsprogramme ferner auch nicht mehr ohne Einbezug der Basis verordnet werden (vgl. Abschnitt 1.2.1.2). Schließlich sei mit Danks (2008) Übersicht eine Konsequenz aus der Lehrerkognitionsforschung auf die Entwicklungsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern, wie auch auf die Entwicklung der Lehrkräfte (inkl. Ausbildung und Weiterbildung) genannt: Je mehr sich Lehrpersonen ihrer Überzeugungen und subjektiven Theorien bewusst werden, desto eher dürften sie ihre Berufspraxis verbessern können. Zur reflexiven Praxis sei z. B. auf von Felten (2005) verwiesen; für einige kritische Befunde und Argumente z. B. auf Niggli (2004).

deutlich überfordern, eine Theorie des Lehrerhandelns angesichts von Leistungsheterogenität entwerfen zu wollen.³¹ Die sich in diesem Zusammenhang stellenden Fragen erscheinen in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht insofern relevant, als sich bildungstheoretisch keine angemessene und bildungspolitisch keine konsensfähige Antwort zur Frage finden dürfte, wie eine Wertpriorisierung im Antagonismus ›Fördern und Auslesen‹ in der Primarschule aussehen könnte bzw. was hier das eigentliche Ziel der Primarschule ist. Lehrpersonen müssen diese Probleme individuell lösen. Es sei hier deshalb stellvertretend ein sehr vielversprechendes Projekt aus der Schweiz etwas ausführlicher referiert:

Unter der Leitung von Ursula Streckeisen hat eine Gruppe von Forscherinnen und Forschern der Pädagogischen Hochschule Bern im Projekt ›Antinomien im Lehrberuf‹ (vgl. Streckeisen 2005; Streckeisen et al. 2006a, b, 2007) die Frage untersucht, welche Interpretationsschemen Lehrpersonen heranziehen, um das Handlungsproblem des Förderns und Auslesens lebbar zu machen und handlungsfähig zu bleiben. In verschiedenen Studien wurden zuerst auf der Sekundarstufe I und danach auf der Primarstufe mit Lehrpersonen problemzentrierte Interviews geführt und sequenzanalytisch ausgewertet. Ziel war es, eine Typologie von Deutungsmustern zu erstellen. Eine Typologie für Primarlehrpersonen, welche sich auf der Grundlage der Typologie von Lehrpersonen der Sekundarstufe I ergeben hat, kann hier wie folgt zitiert werden (Streckeisen 2005, S. 23f.):

1. In den Deutungen von Lehrpersonen des Typs 1 erscheint Selektion als ein ›selbstverständlicher‹ Vorgang, bei dem die guten/starken von den schlechten/schwachen Schülern getrennt werden. Diese Lehrpersonen haben vor allem die guten Schüler/-innen im Blick, konzentrieren sich auf die Auswahl der Elite und fokussieren dementsprechend die Positivselektion (Auswählen). Die Negativselektion (Ausschließen) und die damit verbundenen Nachteile für die betreffenden Schüler werden von den Lehrpersonen dieses Typs tendenziell ausgeblendet. Dementsprechend sehen sie zwischen Fördern und Auslesen keinen Widerspruch, sondern plädieren einfach für eine möglichst frühe – und ›klare‹ – Selektion der Schüler, namentlich, damit die Besten nicht durch die Schwächeren zurückgehalten werden.
2. Für Lehrpersonen des Typs 2 ist Selektion von konstitutiver Bedeutung für einen Schulalltag, in dem ein Klima des Forderns herrscht, wobei dies wiederum als förderlich für die Schüler verstanden wird. Fördern und Auslesen werden dementsprechend auch von diesen Lehrpersonen nicht als Widerspruch betrachtet: Als ›vermittelndes‹ Prinzip entschärft die Idee des Forderns die Spannung. Exemplarisch wird der Selektionsmoment mit einer Olympiaqualifikation verglichen, die vom Sportler erreicht werden möchte und ihn deshalb motiviert und zu Höchstleistungen anspornt.
3. Lehrpersonen des Typs 3 verstehen sich explizit als Förderer. Sie haben – wie die Typen 1 und 2 – kein Problem mit dem Selegieren, da sie es in den Dienst des Förderns stellen: Selektion ist für sie ein Instrument, um den Schüler möglichst optimal zu fördern, indem er an den »richtigen« Ort hin selegiert wird – also an jenen, an dem er seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechend am besten gefördert wird. Dabei gehen sie vergleichsweise fallorientiert vor. Das Dilemma von Fördern und Auslesen erkennen

31 Hierzu sei insbesondere auf Groeben (1981) bzw. auf Hofer und Dobrick (1981) verwiesen. Einige grundsätzliche Probleme einer integrierten Akteurs- bzw. Handlungstheorie finden sich bei Fend (2006).

die Lehrpersonen dieses Typs insofern an, als sie etwa das aufgrund der Antinomie stets ›bedrohte‹ Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Lehrer prominent thematisieren – und sich bemüht zeigen, eine praxistaugliche Lösungsstrategie dieses Problems zu finden.

4. Wie die Lehrpersonen des Typs 3 sind auch jene des Typs 4 in ihrem Selbstverständnis Förderer. Sie sehen jedoch zwischen Fördern und Auslesen ein Dilemma. Selektion ist für sie ein Übel des Schulsystems, welches dem Fördern zuwider läuft. Dementsprechend plädieren sie für eine möglichst späte Selektion oder gar für ein Schulmodell, das gänzlich ohne Selektion auskommt. Ihr Blick ist hauptsächlich auf die »Verlierer« der Selektion gerichtet, was angesichts der Tatsache, dass es sich bei diesen Lehrpersonen hauptsächlich um Reallehrpersonen handelt, nicht erstaunt.
5. Die Deutungsmuster der Lehrpersonen des Typs 5 – vor allem jüngere Lehrpersonen gehören hierzu – weisen in mehrerer Hinsicht Brüche auf. Weder zur Selektion noch zum Fördern lässt sich bei diesen Fällen ein konsistentes Konzept ausmachen. Ihre Deutungen zeichnen sich vielmehr durch einen Hang zur permanenten Relativierung aus, der sich mit Momenten des Durchblickertums vermischt. Dieser Typ ist zum gegenwärtigen Stand der Arbeit noch am wenigsten greifbar. Es wird spannend sein zu sehen, ob sich hier – bei den ›Novizen‹ unter den Fällen – ein fragmentiertes Deutungsmuster herauskristallisiert, und inwiefern sich darin Versatzstücke aus Deutungsmustern der anderen Typen in einer neuen, quasi ›postmodernen‹ Form wiederfinden.

Die Selektion am Ende der Primarschule wird von dieser Berner-Gruppe als ›Akt des Einteilens‹ bezeichnet: »Sie teilt alle Schüler/innen einer Klasse zwei verschiedenen künftigen Niveaus zu, dem Real- oder dem Sekundarniveau« (Streckeisen 2005, S. 27).

»Auch die Zuteilung der Kinder im Kindergarten in die Regelklasse und die Nicht-Regelklasse hat ›Einteilungscharakter‹. Freilich kommt hier eine sonderpädagogische Komponente ins Spiel, welche die Selektionsproblematik in eine erweiterte Perspektive stellt« (ebd.).

In ihrer Projektskizze für die Primarstufe schreibt die Autorin zusammenfassend:

»Denkbar ist, dass Primarlehrpersonen die Tragweite ihres Selektionsentscheides relativieren und dadurch die Virulenz des Handlungsproblems – deutend – verringern. So wäre etwa zu erwarten, dass sie in ihren Deutungen die Verantwortung durch das Argument abschwächen, auf der Sekundarstufe I bestehe für Lehrpersonen die Möglichkeit, ›Fehleinschätzungen‹ nachträglich zu korrigieren. Wie sich aber im Projekt ›Antinomien im Lehrberuf‹ gezeigt hat, betrachten viele Lehrpersonen der Sekundarstufe I den Übergang nach Abschluss der Primarstufe als für Schüler/innen sehr einschneidende Passage. Gleichzeitig beurteilen sie den zugehörigen Schullaufbahnentscheid der Primarlehrpersonen als angemessenen Entscheid, der kaum einer Korrektur auf der Sekundarstufe I bedarf. Gegebenenfalls wird sich feststellen lassen, dass Lehrpersonen verschiedener Stufen sich betreffend Selektionsentscheide gegenseitige Verantwortung zuweisen und sich selbst davon lossprechen« (ebd., S. 28f.).

Leider konnte diese Forschung bisher kaum quantitative Aussagen machen. Obwohl Streckeisen et al. (2006a) mit dem Widerspruch zwischen Fördern und Auslesen eine der »Gretchenfragen« des Umgangs mit Leistungsheterogenität stellen, soll der Fokus in diesem Forschungsprojekt auf weitere unterrichtliche Intentionen und ihre Rechtfertigung erweitert werden. Gemäß den referierten Befunden kommen grundlegende Intentionen

zum Ausdruck, die unserer Konzeptualisierung der Dimensionen ›Integration versus Separation‹ bzw. ›Egalisierung versus Individualisierung‹ dienen könnten:

2.5.1.2 *Vorstellungen zu sozialer Ungleichheit und berufliches Selbstverständnis*

Auch die Arbeiten zu Vorstellungen von Lehrpersonen über Schule, soziale Ungleichheit und Gesellschaft können hier nur exemplarisch genannt werden. Theoretisch erscheint eine wenigstens rudimentär-soziologische bzw. historische Zugangsweise insofern wichtig, als Vorstellungen darüber, wie mit Ungleichheit in der Schule umzugehen ist, sowie berufliche Selbstverständnisse einerseits einem historischen Wandel unterliegen dürften, andererseits milieubedingt gelesen werden können. Im Folgenden seien deshalb zumindest einige historische und soziologische Arbeiten genannt, die relevante Erkenntnisse für unseren Zusammenhang vermuten lassen.

Nath et al. (2004) untersuchten mit Hilfe von Inhaltsanalysen 2370 Artikel der Lehrerverbandspresse im Zeitraum zwischen 1884 und 1993. Sie fanden generationenspezifische Diskurse zur Bildungsselektion bei Volksschullehrerinnen und -lehrern. »Mit den langen Wellen des Bildungswachstums wandeln sich die pädagogischen Problemstellungen und damit mehrheitlich die (Vor-)Einstellungen der Lehrergenerationen über die Schülerauslese in spezifischer Art und Weise« (S. 539). Die Autoren fanden u.a., dass Volksschullehrpersonen seit Beginn des 20. Jahrhunderts bis Mitte der 1980er-Jahre zunehmend für eine Schule eingetreten sind, die einen Beitrag zum Abbau von Ungleichheit leistet und dass diese Forderung (v.a. nach offenen Schulstrukturen) seither auf sehr hohem Niveau stagniere. Vergleichbare und aktuelle Forschung zu Intentionalitäten und Vorstellungen der Lehrkräfte über Schule, Heterogenität und Gesellschaft in diesem Sinne gibt es seither keine mehr.³²

In Untersuchungen zum beruflichen Selbstverständnis von Lehrkräften werden traditionell zwei Orientierungen einander gegenüber gestellt: eine mehr wissenschaftlich-fachliche und eine mehr pädagogische Orientierung (vgl. z.B. Caselmann 1949). Diese Orientierungen entsprechen im Wesentlichen der Gegenüberstellung der Schulfunktionen »Qualifikation« bzw. »Sozialisation/Integration«. In Untersuchungen zur Erhebung dieser Orientierungen hatten die befragten Lehrkräfte häufig Zielhierarchien zu bilden. So fragte etwa Lüders (2001), welchen Sinn und Zweck schulische Leistungsbewertung in den Augen von Lehrkräften hat. Er fand, dass ein Teil der Lehrerschaft v.a. die Begabtenauslese und die Förderung durch Selektion als wesentlich erachtet, während ein anderer Teil v.a. den Förderauftrag ins Zentrum der Intentionen stellt und deshalb findet, dass die Rückmeldefunktion von Noten durch ihre Selektionsfunktion gestört wird. Zusammenfassend zeigen die Studien zum Selbstverständnis des Lehrpersonals, dass ein Kontrast zwischen sozialisations-integrationsorientierten und qualifikationsorientierten Deutungsmustern besteht. Die Problematik der intendierten egalisierenden bzw. individualisierenden Wirkungen und ihrer Legitimation wird in diesen Studien jedoch nur implizit erhellt.

³² Einige wertvolle Beobachtungen und methodische Hinweise finden sich gleichwohl z.B. in der kritischen Unterrichtsbeurteilung von Thiemann (1979). Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf Combes Kritik der Lehrerrolle (1973) sowie auf Schwänke (1988), der Professionalisierung und Autonomie des Lehrberufs im historischen Prozess analysiert; oder schließlich auf Ballauff (1985), der ebenfalls die Historie des Lehrberufs aufarbeitet.

Eine interessante Soziologie zu Lehrpersonen auf der Primarstufe (allerdings in Deutschland) leistete Schumacher (2002).³³ Mit dem Verweis darauf, dass es nicht nur darum gehen könne, sozial bedingte Benachteiligungen im Bildungskontext nachzuweisen und seitens der Schülerinnen und Schüler soziokulturell zu verorten, sondern darüber hinaus auch ihre Entstehungsbedingungen und soziostrukturellen Wirkungsmechanismen möglichst genau zu erfassen, hat Schumacher (2002) versucht, einen schichtspezifischen Rückbezug auf Einstellungen, Handlungspräferenzen und Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern zu erarbeiten. In ihrer empirischen Studie konnte sie zeigen, dass fast 70 Prozent der von ihr untersuchten 514 Grundschullehrerinnen und -lehrer dem liberal-intellektuellen Milieu angehören, welches dahingehend charakterisiert werden kann, dass es sowohl ökologische wie auch politische Korrektheit anstrebt sowie weitgehend postmaterialistische Ansprüche pflegt. Zudem sind das Vorliegen einer hohen bis höchsten Formalbildung, eine umwelt- und gesundheitsbewusste Lebensführung, Verzicht auf Überflüssiges, Unterstatement und rege Anteilnahme am kulturellen Leben bezeichnend. Als vorrangige Bildungsziele werden von diesen Lehrpersonen ›persönliche Selbständigkeit‹, ›Lebensfreude‹, ›Achtung vor dem Mitmenschen‹ sowie ›eigene Urteilsfähigkeit‹ genannt. Das Erziehungsverständnis beschreiben die Untersuchten prioritär mit den Attributen ›die Person des Kindes achten‹, ›dem Kind Vertrauen schenken‹, ›das Kind zur Entfaltung bringen‹. Erziehung bedeutet für die Interviewten an erster Stelle: »Führen können, Verantwortung übernehmen und individuelle Entwicklungs- und Entfaltungsräume zulassen (d.h. ›beziehungorientiert handeln‹)« (ebd., S. 258, Hervorhebung im Original).

Die Ergebnisse zu pädagogischen Deutungsmustern und Handlungspräferenzen dieser Lehrerschaft können wie folgt zusammengefasst werden:

»Ein offenes, aktives und kooperatives Schul- und Klassenklima, die Bevorzugung offener Lernverfahren, die weniger ausgeprägte Nutzung standardisierter Arbeitsmaterialien zugunsten einer bewusst differenzierten Aufbereitung der Unterrichtsinhalte, die Befürwortung eines Mitspracherechts für Schüler/innen in Fragen der Unterrichtsgestaltung« (S. 262f.).

Interessant sind auch die Ergebnisse im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung: Nur 3 Prozent der Befragten stimmen mit ›ganz genau zutreffend‹ zu, in erster Linie die ›kognitiven Fähigkeiten‹ und das ›angelernte Wissen‹ ihrer Schülerinnen und Schüler zu bewerten, 12 Prozent stimmen mit ›eher ja‹ zu. Demgegenüber geben 46 Prozent bzw. 39 Prozent an, die kognitiven Leistungen ihrer Schülerschaft bei der Bewertung ›überhaupt nicht‹ bzw. ›eher nicht‹ vorrangig zu berücksichtigen. In den Zeugnisnoten spiegelt sich gemäß dieser Untersuchung in 76 Prozent der befragten Fälle die individuelle Jahresleistung, wobei sich insgesamt 99 Prozent der Pädagoginnen und Pädagogen v. a. an individuellen Lernfortschritten des einzelnen Kindes zu orientieren glauben. Die Ausrichtung am Leistungsdurchschnitt der Klasse bejahen insgesamt 50 Prozent; ablehnend äußern sich ebenfalls 50 Prozent. Positiv berücksichtigt wird für die Gesamtbeurteilung von insgesamt 94 Prozent der Befragten ›gute Umgangsformen‹ sowie ›positives Sozialverhalten‹ der Schülerinnen und Schüler. Ihre Ergebnisse fasst Schumacher (2002) wie folgt zusammen:

³³ Damit legt sie auch eine eindrückliche Kritik am Konzept der individuellen, kaum lernbaren Lehrerpersönlichkeit vor. In Abschnitt 3.3.3 werden weitere Arbeiten zur Lehrerpersönlichkeit genannt und kritisch betrachtet.

»Der kollektiv geteilte individuumsorientierte und soziale Impetus von Grundschullehrkräften ist – diese Annahme wurde durch die dargelegten Untersuchungsergebnisse abermals bekräftigt – nicht ausschließlich auf spezifische (genetische) Persönlichkeitsmerkmale zurückführbar, sondern fußt darüber hinaus auf soziostrukturell bzw. -kulturell bedingten Erfahrungen und damit ggf. teilweise bildungspolitisch, gesellschaftlich und individuell steuerbaren Entwicklungsprozessen« (S.269).

Auch in dieser Arbeit wurde das Problem von Fördern und Auslesen nicht explizit gestellt, weshalb ihr für unsere Belange keine zusätzlichen theoretischen Implikationen entnommen werden können.

2.5.2 Funktionen in der Schule: divergierende Zieloptionen

Während in Abschnitt 2.5.1 vorwiegend exemplarische Erkenntnisse zum Topos des »Anwalt-Richter-Dilemmas« (z.B. Nave-Herz 1977) skizziert wurden, soll nun wie angekündigt die generelle Frage des Umgangs mit Leistungsheterogenität gestellt werden. Im Folgenden seien also weitere Funktionen der Schule beschrieben, aus denen sich für die Lehrperson vor diesem Hintergrund zusätzliche Zielkonflikte ergeben können. Doch noch bevor inhaltlich auf Funktionen des öffentlichen Bildungswesens eingegangen wird und divergierende Zieloptionen herausgearbeitet werden, scheint es wichtig, die Fragestellung einzugrenzen. So ist es z.B. nicht Ziel der vorliegenden Arbeit, Funktionalisierungen oder gar Ideologisierungen des Bildungswesens zu analysieren und deren Rechtfertigungsgrundlagen aufzuarbeiten. Für den theoretischen Fortgang dieser Untersuchung genügt es, Funktionen zu benennen, die zu Handlungsbedingungen führen, welche vom Lehrpersonal als antagonistisch erlebt werden können und deshalb zu individueller Deutung herausfordern dürften. Denn der Weg, um hier wieder mit Fend (2006) zu argumentieren, »von der gesellschaftlichen Aufgabenbestimmung zum operativen Handeln von Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern ist lang. Viele Menschen sind an seiner Umsetzung beteiligt und sie alle interpretieren die Vorgaben wieder auf ihre Weise« (S. 174). Fend (2006) unterscheidet verschiedene Ebenen von Funktionen, die im Bildungssystem in seiner Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft unter den Gesichtspunkten der Reproduktion und der Innovation realisiert werden. Er versteht Funktionen als Aufgaben oder Beiträge, die für die Aufrechterhaltung sozialer Systeme (gesellschaftliche Funktionen) und ihrer Handlungsfähigkeit (individuelle Funktionen) notwendig sind. Mit der *Enkulturationsfunktion* können jene innerschulischen Sozialisations- und Initiationsprozesse bezeichnet werden, die kulturelle Teilhabe und Identität ermöglichen (z.B. Sprache oder Wertorientierungen). Als *Qualifikationsfunktion* bezeichnet der Autor jene Vermittlungsprozesse von Fertigkeiten und Kenntnissen, die der beruflichen und wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit dienen. Die *Allokationsfunktion* des Bildungswesens vermittelt durch Prozesse der Positionsverteilung (Prüfungen und Berechtigungen) zwischen individuellen Leistungen und beruflichen Laufbahnen. Fend (ebd.) spricht hier »nicht von Selektion, da nicht die Ausschließung aus erwünschten Bildungslaufbahnen im Vordergrund stehen kann, sondern eine legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen« (S. 50). Schließlich wird die *Integrationsfunktion* genannt, gemäß der das Bildungswesen als Instrument der Vermittlung politisch-normativer Orientierung agiert, die der Stabilisierung der Verhältnisse, der sozialen Kohäsion und Identifikation dienen soll.

2.5.2.1 *Zur Integration der Integrationsfunktion*

Die Integrationsfunktion kann in der Tat als bedeutende, wenn nicht gar bedeutendste Leistung der öffentlichen Schule bezeichnet werden (vgl. z.B. Aeberli & Landert 2001). Die Volksschule wird gerne als Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben und ein demokratisches Selbstverständnis der Einwohner verstanden. Späte Einschulung, frühe Selektion sowie der hohe Anteil von Kindern, die nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet werden, gelten in der öffentlichen Diskussion allerdings als zentrale Ursachen für die geringe Chancengleichheit im schweizerischen Bildungssystem.

»Wenn sich die Schweiz jedoch nicht länger den Luxus leisten will, das Potenzial des vorhandenen ›Humankapitals‹ ihrer Jugend nur teilweise auszuschöpfen, so muss sie stärker auf eine integrative Schule hinwirken. Sie muss ein Schul- und Bildungssystem entwickeln, das mit den verschiedenen sozialen und kulturellen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen, ihrer unterschiedlichen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft besser umgehen und ihre Heterogenität produktiver fürs Lehren und Lernen nutzen kann« (Tanner 2004, S. 2).

Das Problem der Chancengleichheit betrifft also nicht nur, wie man spontan denken könnte, die Integrationsfunktion der Schule, auch wenn sich ein Großteil der Empörung daran festzumachen scheint. Vielmehr verdeutlicht Tanners (2004) Aussage, dass die von Fend (2006) genannten Funktionen der Schule nur für analytische Zwecke voneinander trennbar sein dürften. In den alltäglichen Handlungsvollzügen auf der Ebene der Schuleinheiten stehen Qualifikation, Allokation und Integration jedoch in dynamischer Transaktion zueinander. Deshalb muss hier wiederum nach Wegen Ausschau gehalten werden, wie für den theoretischen Fortgang der Arbeit Argumente und Befunde auf »mittlerer Flughöhe« gefunden werden können, anstatt Begründungen weiterer Thesen in abstrakter, schultheoretischer Höhe zu versuchen. In diesem Sinne mag Fend (ebd.) zwischen Allokationsfunktion und Selektionsfunktion unterscheiden, denn auf der Ebene des Bildungswesens macht das wohl Sinn. In den Klassenzimmern und Schulen jedoch kann die Bedeutung und Realität der Selektion kaum angemessener umschrieben werden. Lehrpersonen müssen u.a. Selektionsentscheidungen treffen und Empfehlungen abgeben mit dem Ziel, bestimmte Kinder von erwünschten Bildungslaufbahnen auszuschließen. Es soll deshalb am Beispiel der Integrationsdiskussion in der Schweiz v.a. die Ebene der Schuleinheit bzw. des Unterrichts fokussiert werden.

Insbesondere die Freiburger Forschergruppe rund um Haeblerlin wurde und wird nicht müde, die Integrationsdiskussion in der Schweiz mit empirischen Evidenzen zu versachlichen (z.B. Haeblerlin 2002). Bless (1995) beispielsweise beginnt seinen Bericht zur Wirksamkeit der Integration mit dem Verweis, dass in der Schweiz – wie in den meisten Industrieländern – Fortschritt im Bildungswesen bis vor wenigen Jahren in einer begabungsorientierten Differenzierung des Schulsystems gesehen wurde, »die mit der Vorstellung der effizienten Förderung in relativ homogen zusammengesetzten Lern- und Leistungsgruppen verbunden war. Diese Differenzierung bezog sich auf beide Extreme der Begabungsverteilung und bewirkte auf der einen Seite eine Aufgliederung der Sekundarstufe 1 in drei Typen und auf der anderen Seite die Gründung einer beachtlichen Anzahl an Sonder- und Kleinklassen für Problemschüler« (S. 11).

In dieser Hinsicht wurden und werden gemäß Bless Schülerinnen und Schüler, die den Unterrichtsmethoden und Anforderungen der Regelklassen nicht genügen, von den übrigen Volksschülern separiert beschult (ebd.). Gemäß dem Autor wird diese Aussonderung

damit begründet, »dass sie in Lerngruppen, welche aus Kindern mit ähnlichen Schwierigkeiten zusammengesetzt sind, besser gefördert und auf die Eingliederung in die Gesellschaft vorbereitet werden können« (ebd., S. 11).

Die Ende der 70er-Jahre eingetretene Kritik an der Ausdifferenzierung der Schule und der damit verbundenen Ausgrenzung von Menschen führte in zunehmendem Maße in die bereits genannte »Integrationsdiskussion«, in der die Kritiker u. a. die gemeinsame Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder forderten. Bless (1995) gibt jedoch kritisch zu bedenken, »dass insbesondere die in der Schweiz praktizierte Integration vorwiegend aus pragmatischen Gründen entstehen konnte und demnach nicht als Folge einer ernsthaften Auseinandersetzung konzeptioneller Art mit dem Integrationsgedanken betrachtet werden kann« (S. 11).

Eine Begründung dafür kann mit Wenning (1999) wie folgt formuliert werden:

»Die Forderung der integrativen Pädagogik nach gemeinsamer Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher hat deshalb so große Schwierigkeiten sich durchzusetzen, weil sie an heutigen Grundfesten der Institution Schule rüttelt. Ein zieldifferenter, differenzierter und individualisierter Unterricht stellt die Homogenitätsannahme genauso in Frage wie die Homogenitätsforderung« (S. 357).

Ohne hier Vollständigkeit beanspruchen zu wollen, könnte in einer »ernsthaften Diskussion« etwa mit Graumann (2003) gefragt werden, inwieweit Leistungsdivergenz akzeptiert wird (werden kann bzw. werden soll)? Und bezüglich welcher Kriterien sie akzeptiert wird (werden soll)? Eine weitere Frage wäre, inwiefern es die »passende« Schule überhaupt gibt oder geben kann? Ausgehend von der Befundlage der Forschergruppe um Haeberlin (z. B. Haeberlin et al. 1990), welche insgesamt für heterogen zusammengesetzte Schulklassen spricht, kann offensichtlich nicht so einfach bestimmt werden, was das Beste für die Schülerinnen und Schüler ist. »Auf die Frage nach den Zielen, die durch Pädagogik und Didaktik erreicht werden sollen, müssen dagegen Antworten gefunden werden, und es sind letztlich die *Ziele*, von denen ausgehend erst der pädagogische und didaktische Weg bestimmt werden kann« (Graumann 2002, S. 11, Hervorhebung im Original). Welches also ist das Ziel von Integration in der Primarschule? Im folgenden Abschnitt werden die zwei aktuell wohl meistgenannten Ziele diskutiert, welche der Primarschulunterricht anstreben soll: Qualifizierung und Egalisierung. Was also muss getan werden, so könnte man fragen, um einerseits ein hohes durchschnittliches Leistungsniveau in der Klasse bei gleichzeitig geringer Leistungsstreuung zu gewährleisten?

2.5.2.2 *Qualifizierung und Egalisierung: divergierende Zieloptionen?*

Etwas kompliziert können mit Bernhard Treiber (1980a) Qualifizierung und Egalisierung »zu den Kerngrößen der Zielstruktur moderner Bildungssysteme und ihrer Institutionen« gezählt werden; »sie sind auch für die Beurteilung der Bildungsleistungen von Schulklassenunterricht von Bedeutung« (S. 18). Die Probleme beginnen damit, Qualifizierung und Egalisierung inhaltlich zu beschreiben. Während weitgehend unbestritten sein dürfte, was zu den Indikatoren und Standards der qualifikatorischen Bildungsleistungen gezählt werden kann, muss im Bereich der egalisierenden Bildungsleistungen auf in theoretischer Hinsicht relativ heterogene Hintergründe verwiesen werden:

»Die bloße Bereitstellung gleicher Bildungsangebote (Equität) vs. die Herstellung gleicher Bildungsergebnisse (Egalität) markieren (liberale) Minimal- vs. (wohlfahrtsstaatliche) Maximalpositionen innerhalb der üblichen Indikatordiskussion zur Gleichheit bzw. zum Ausgleich von Bildungschancen« (ebd., S. 29).

Ein weiteres Problem stellt offensichtlich die Natur des Zusammenhangs von Qualifizierung und Egalisierung dar:

»Eine konjunktive Verknüpfung von Qualifizierung und Chancenausgleich als Bildungsleistungen ist auf Schulklassenebene bisher nur in wenigen Fällen versucht worden [...]. Dies hat zuvor schon die deskriptive Klärung der Beziehungsmuster beider Zielvariablen ausgeschlossen, die vielfach als gegenläufig modelliert wird. Schwieriger noch gestalten sich indes Versuche zur Vorhersage und Erklärung, unter welchen Bedingungen sich in Schulklassen gleichzeitig Qualifizierung und Chancenausgleich rekonstruktiv beobachten oder konstruktiv herstellen lassen« (ebd., S. 37).

Wenngleich oben festgestellt wurde, dass Qualifizierung und Egalisierung oft als einander entgegenstehende Zieloptionen des Unterrichts referiert werden (z.B. Treiber 1980b), wurde in einer Reihe von Studien deutlich, dass Unterricht auf erfolgreiche Weise beide Ziele gleichzeitig erreichen kann. Helmke (1988) bezeichnete als »Optimalklassen« jene Schulklassen, die im Vergleich zu anderen Klassen zum einen die Leistungsstreuung verringern und gleichzeitig ein hohes Leistungsniveau aufweisen. Er untersuchte 39 Hauptschulklassen über einen Zeitraum von zwei Jahren. Erhoben wurden Leistungen in Mathematik, ein Intelligenzmaß und ein Maß zur Leistungsangst. Unterrichtsbedingungen wurden mittels schriftlicher Befragung der Lehrpersonen und Unterrichtsbeobachtung erfasst. Als Maß für Egalisierung bzw. Reduktion der Leistungsvarianz in der Klasse verwendete er das Verhältnis (Quotient) der Leistungsstreuungen im Vor- und Nachtest. Er fand keinen systematischen Zusammenhang zwischen Qualifizierung und Egalisierung. Trotzdem stellte er fest, »daß begabungshohe Schüler in egalisierenden Klassen eine erheblich ungünstigere Leistungsentwicklung zu verzeichnen haben als in leistungsdivergenten Klassen, während sich bei den begabungsschwachen Schülern keine Unterschiede zeigen« (ebd., S. 57). In Abhängigkeit der Vorkenntnisniveaus resümierte er jedoch, dass »Schüler mit defizitären Vorkenntnissen – im Gegensatz zu Schülern mit geringer allgemeiner Begabung« (S. 58) – in leistungsdivergenten Klassen keine ungünstigeren Lernbedingungen haben.

Zuvor hatten schon Baumert et al. (1986) 427 Gymnasialklassen untersucht und dabei Daten zum Unterricht von 1130 Lehrpersonen gesammelt. Auch diese Autoren stellten für alle untersuchten Gruppen und Fächer (Deutsch, Mathematik und Englisch) fest, dass egalisierender Unterricht (von den Autoren »disparitätsvermindernder Unterricht« genannt) sich zu Lasten der besseren Schülerinnen und Schüler dergestalt auswirkte, dass spezifische Förderung der leistungsmäßig schwächeren Schülerinnen und Schüler um den Preis weniger optimaler Lernerfolge des stärksten Drittels erreicht wurde. Die Autoren geben jedoch zu bedenken, dass leistungssteigernder und zugleich divergenzmindernder Unterricht durchaus möglich sei. Indes stelle die Verbindung beider Ansprüche »ein Optimierungsproblem dar, das von Klasse zu Klasse und von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich gelöst wird« (ebd., S. 647).

Treinius und Einsiedler (1996) erhoben keine längsschnittlichen Daten (lediglich vier Unterrichtseinheiten), dafür aber ermittelten sie in 21 Grundschulklassen, in welchem

Zusammenhang Leistungsniveaus und -streuungen der Klassen standen. Die Autoren fanden bei der Analyse der Leistungsstrukturen dieser Klassen neun »unterschiedsausgleichende« und zwölf »unterschiedsverstärkende« Klassen. Dabei gehen offensichtlich »mit abnehmenden Leistungsunterschieden in den Klassen Zunahmen des durchschnittlichen Leistungsniveaus einher. Das durchschnittlich höhere Leistungsniveau wird dabei in der unterschiedsausgleichenden Subgruppe realisiert« (S. 297). Die differenzierte Analyse der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von Begabung und Klassenzugehörigkeit ergab (abweichend von den bisher referierten Studien), dass Schülerinnen und Schüler mit hoher kognitiver Leistungsfähigkeit sowohl in egalisierenden als auch in unterschiedsverstärkenden Klassen die höchsten Leistungen aufwiesen. Schülerinnen und Schüler mit mittlerer Begabung dürften gemäß den Autoren geringe Vorteile in Klassen haben, die als ausgleichend bezeichnet wurden. In diesen Klassen konnten die größten Vorteile bei Schülerinnen und Schülern mit einem geringen kognitiven Leistungsniveau nachgewiesen werden.

Auch Schwippert (2001) fragte danach, wie sich Optimalklassen auszeichnen. Im Unterschied zu den bisher referierten Studien berücksichtigte er zur Beurteilung der Leistungsheterogenität nicht die Eingangsleistung, sondern den sozialen Hintergrund bzw. die Bildungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Er wollte wissen, »wie Lehrer im Unterricht mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Schüler umgehen« (S. 169). Die Untersuchung war ebenfalls nicht längsschnittlich angelegt, sondern auf einen querschnittlichen Vergleich verschiedener Schulformen der Sekundarstufen. Grundlage bildeten Daten aus 300 Klassen, welche im Rahmen der IEA (International Reading Literacy Study) erhoben wurden und mehr Ebenenanalytisch das Leseverständnis von 14-Jährigen untersuchten. Der Autor fand u. a., dass – mit Ausnahme der Realschule – in allen Schulformen der Sekundarstufe das Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler in signifikantem Zusammenhang mit ihrem sozialen Hintergrund steht. Im Gymnasium zeigte sich ein schwacher Zusammenhang zwischen den beiden Größen.

»Dieser Befund überraschte insbesondere deshalb, weil er dem Stereotyp der »elitefördernden« Schule, in dem man sich um schwächere Schüler nur wenig bemüht, widerspricht. Im Gegensatz dazu sind deutliche Zusammenhänge in der Gesamt- und Hauptschule und in der polytechnischen Oberschule zu beobachten. Hier wirkt sich das individuelle Niveau des sozialen Hintergrundes der Schüler deutlich auf das Leseverständnis aus« (ebd., S. 164).

Der Autor führte die ausgeprägte Koppelung der Leistungen an soziale Hintergründe auf besonders heterogene Klassen zurück. Die Befunde von Schwippert (ebd.) legen nahe, dass, weil im stratifizierten Schulsystem Schülerinnen und Schüler den verschiedenen Schulformen entsprechend ihren Leistungen zugewiesen werden, sich insbesondere in der Realschule und im Gymnasium leistungshomogenere Klassen bilden als in anderen Schulformen, was einen Unterricht ermöglicht, »der ein hohes durchschnittliches Leistungsniveau begünstigt. In leistungsheterogenen Klassen scheint ein Unterrichtsziel zunächst darin zu bestehen, die schwächeren Schüler der Klasse zu fördern, damit diese den Anschluss nicht verlieren« (S. 164). Bezüglich des Verhältnisses zwischen Unterrichts- und Lehrermerkmalen mit Optimalklassen fand Schwippert (ebd.) keine systematischen Zusammenhänge. Weder stehen »unterschiedliche Orientierungen des Unterrichts bei der Ausrichtung bzw. der Auswahl von verschiedenen Texten noch Lehrermerkmale wie Ge-

schlecht die Diensterfahrung in einem Zusammenhang mit den Optimalklasseneigenschaften« (S. 166).

Für die Schweiz sind keine direkt vergleichbaren Studien bekannt. Als relevante Ausnahmen können jedoch die Untersuchungen genannt werden, die im Zusammenhang mit »Best-Practice« mit Unterstützung von Avenir Suisse durchgeführt wurden: Mit Aeberli (2002) kann zusammengefasst werden, dass es offensichtlich Lehrpersonen gibt, die mit ihren Klassen überdurchschnittliche Leistungen in Deutsch und Mathematik erreichten, unabhängig von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Moser und Tresch (2005) konnten in ihrer »Best-Practice-Untersuchung« Aspekte zeigen, welche diesen Umgang charakterisieren. Im Projekt Best Practice wurden zunächst Schulleistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch der dritten Klassen von 61 Klassenlehrpersonen aus sechs Kantonen (AR, AG, SG, SH, TG, BS) untersucht.

»Die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Primarschulklasse sind gross, sogar sehr gross: Während die 10 Prozent besten Schülerinnen und Schüler am Ende der dritten Klasse mehr als 90 Prozent der Aufgaben richtig lösen, werden von den 10 Prozent schwächsten Schülerinnen und Schülern nur gerade zwischen 20 und 40 Prozent der Aufgaben richtig gelöst« (ebd., S. 35).

Es zeigte sich ein hoher Zusammenhang der Leistungen in Mathematik und in Deutsch; dieser Zusammenhang zeigte sich sowohl für die Ergebnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler als auch für die Ergebnisse der einzelnen Klassen.

Weil davon auszugehen ist, dass zwischen den Lernvoraussetzungen in den Klassen große Unterschiede bestehen und die Bestimmung der erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrer ohne Kontrolle entsprechender Variablen sicher falsch wäre, wurden die drei Merkmale kognitive Leistungsfähigkeit (Intelligenz), soziale Herkunft sowie Kenntnis der Unterrichtssprache erfasst und kontrolliert. Nach der statistischen Kontrolle der Lernvoraussetzungen ergaben sich immer noch signifikante Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Klassen. Diese müssen gemäß Moser und Tresch (2005) mit mehr oder weniger effektivem Unterricht erklärt werden. Worin die Ursachen dieser Unterschiede liegen könnten, wurde mit den 15 besten Lehrerinnen und Lehrern diskutiert.³⁴

»Von den 15 Lehrpersonen, die aufgrund der korrigierten Klassenleistungen als die besten bestimmt wurden, waren 5 Lehrpersonen von Klassen mit privilegierten Lernvoraussetzungen, 3 Lehrpersonen von Klassen mit benachteiligten Lernvoraussetzungen und 7 Lehrpersonen von Klassen mit durchschnittlichen Lernvoraussetzungen. Das Resultat zeigt eindrücklich, dass auch mit benachteiligten Lernvoraussetzungen exzellente Leistungen erreicht werden können« (ebd., S. 50).

Nach der allgemeinen Befragung aller 61 Lehrpersonen zu den Klassenleistungen fanden drei Delphi-Runden statt. Sie führten zu 10 Themen über Unterrichtserfolg und vier Themen über den Umgang mit Rahmenbedingungen, welche für das Zustandekommen der

³⁴ Allen Lehrpersonen wurde ihr Resultat zurückgemeldet und sie wurden befragt, wie sie sich ihren Erfolg oder Misserfolg erklären bzw. worin sie die Ursachen der Ergebnisse sehen. Lehrpersonen mit schlechten Ergebnissen machen – analog zu den bereits referierten Befunden zu Attributionen in Abschnitt 2.4.2 bzw. 2.4.3 – v.a. die Zusammensetzung der Klasse (63%) und weitere (kaum beeinflussbare) Rahmenbedingungen (29%) verantwortlich, »während der eigene Unterricht [8%, D.B.] relativ selten in Frage gestellt wird« (Moser & Tresch 2005, S. 54). Von den erfolgreichen Lehrpersonen wurden Erklärungen v.a. in der Qualität des Unterrichts (44%), der Zusammensetzung der Klasse (43%) und schließlich anderen Rahmenbedingungen (13%) gesucht.

guten Leistungen als besonders bedeutsam erachtet wurden. Als »Best Practice« wurde dann die Quintessenz über erfolgreichen Unterricht und optimalen Umgang mit Rahmenbedingungen bezeichnet, die von allen Beteiligten unterstützt wurde. Sie sollen hier kurz zusammengefasst werden:

- (1) *Unterrichtsmethoden*: »Die Vielfalt der Unterrichtsmethoden ermöglicht es, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden und das Leistungspotenzial der Kinder besser auszuschöpfen« (ebd., S. 74).
- (2) *Handelndes Lernen*: Durch handelnden Umgang mit Gegenständen (entsprechend dem Entwicklungsalter in der dritten Klasse) und dem Ansprechen mehrerer Sinne können Lerninhalte besser verinnerlicht werden.
- (3) *Kooperatives Lernen*: Nicht nur zur Förderung der Sozialkompetenz, sondern v. a. zur Steigerung des Lernerfolgs, indem Kinder Lösungswege thematisieren und einander ihr Wissen nutzbar machen.
- (4) *Selbständiges Lernen*: Muss laufend geübt werden, »fördert die Bereitschaft, auch schwierige Aufgaben eigenständig anzugehen und Probleme zu lösen« (ebd., S. 85). Die Kinder übernehmen Verantwortung für ihr Lernen und gewinnen an Selbstsicherheit.
- (5) *Lernstrategien*: »vermitteln den Kindern Sicherheit im Umgang mit unbekannten Aufgaben und helfen, Verantwortung für das Lernen zu übernehmen« (ebd., S.90).
- (6) *Üben und Wiederholen*: »gehört zu den wichtigsten und anspruchsvollsten Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. Das Üben als Konsolidieren und Automatisieren verlangt einen abwechslungsreichen und lustvollen Zugang zu einem Inhalt [...] Übungsphasen sind stets dem individuellen Leistungsstand anzupassen und so zu gestalten, dass sie die Schülerinnen und Schüler umgehend über den Lernerfolg informieren« (ebd., S. 93).
- (7) *Lernziele überprüfen*: Lernzielorientiertes Vorgehen meint, Ziele verständlich machen, überprüfen und über die Erreichung informieren. Das Wissen aus regelmäßigen Lernkontrollen ist Voraussetzung für das Abstimmen individueller Förderprogramme.
- (8) *Individualisieren*: Anpassen des Unterrichts an Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler, Bedürfnisse zu diagnostizieren und individuell zu fördern. Hier wird auch oft Hilfe bei Fachpersonen geholt.
- (9) *Unterrichtssprache*: konsequente Verwendung von Hochdeutsch innerhalb und außerhalb des Unterrichts.
- (10) *Disziplin*: Wenige, aber klare Regeln sind Voraussetzung für eine gute Arbeitsatmosphäre. Sie ermöglichen erst die Konzentration auf das Wesentliche, den Lehr-Lern-Prozess. Der optimale Umgang mit Rahmenbedingungen wurde von den Lehrpersonen vor allem in vier Bereichen als besonders relevant betrachtet (vgl. Moser & Tresch 2005):
- (11) *Zusammensetzung der Klasse*: Bei heterogenen Klassen wird insbesondere auf die Bedeutung der Klassengröße und die Unterstützung durch Fachpersonen verwiesen.

- (12) *Zusammenarbeit in der Schule*: Verstärkte Zusammenarbeit im Team und Nutzung des Know-hows (Unterrichtsentwicklung) verbessern die Rahmenbedingungen für guten Unterricht.
- (13) *Zusammenarbeit mit den Eltern*: kann Kinder in ihrem Lernprozess wirkungsvoll unterstützen.
- (14) *Wahl der Lehrmittel*: wichtiger in Mathematik als in Deutsch.

Mit Moser und Tresch (2005) muss sich »Best Practice« an Leistungsergebnissen der Klasse zeigen. Die erfolgreichsten Lehrpersonen begründeten die guten Leistungen »verblüffend oft« mit Disziplin im Klassenzimmer und Üben (S. 137).

»Erfolgreicher Unterricht ist mehr als die viel zitierte Variation der Unterrichtsmethoden. Die Lehrpersonen zeichnen sich eben gerade dadurch aus, dass sie gewisse Erkenntnisse aus der Lernpsychologie *nicht* in Unterrichtsmethoden oder Lernformen festbinden. Lernziele werden wenn immer möglich individuell ausgerichtet und vor allem regelmässig geprüft, auch wenn der Unterricht durch lehrerzentrierte Instruktion erfolgt. Offene Unterrichtsmethoden schliessen Strukturen nicht aus, sondern setzen sie voraus. Selbständiges Lernen entbindet die Lehrpersonen nicht von der Instruktion, sondern verlangt klare Aufträge, Unterstützung und Kontrolle« (ebd., S. 138, Hervorhebung D.B.).

Die Studie referiert keinerlei Erkenntnisanspruch zur Frage, in welchem Zusammenhang Qualifizierung und Egalisierung im zweifellos erfolgreichen Unterricht der untersuchten Lehrpersonen zueinander stehen. Ebenfalls ist den Befunden nicht zu entnehmen, inwiefern Egalisierung, d. h. kompensativ-edukative Wirkungen des Unterrichts von den Lehrpersonen tatsächlich explizit intendiert war. Diese Einschränkung ist für die vorliegende Studie von entscheidender Tragweite. Denn Lehrpersonen haben, was schon mehrmals deutlich geworden sein dürfte, nicht notwendigerweise das Ziel, die Leistungsunterschiede in der Klasse zu verringern. Heid (1989) etwa erinnert:

»Versagen, das immer nur ein Versagen unter ganz konkreten Lehr- und Prüfungsbedingungen ist, führt ab einem bestimmten Punkt [...] nicht zu einer Vermehrung und Verbesserung der Lehraktivitäten, sondern eher zum sukzessiven Entzug von Lerngelegenheiten« (S. 13).

Diese explizite Intention wäre jedoch – folgt man den theoretischen Überlegungen zum Chancenausgleich beispielsweise von Bourdieu und Passeron (1971) – unbedingt notwendig, um der »Verschleierung der systemimmanenten Reproduktionsmechanismen« (S. 88) entgegenzuwirken.

»Bei der augenblicklichen Beschaffenheit der Gesellschaft und den pädagogischen Traditionen bleibt die Vermittlung der intellektuellen Techniken und Denkgewohnheiten, auf denen das Bildungswesen aufbaut, in erster Linie dem Familienmilieu vorbehalten« (ebd., S. 88).

Egalisierung durch das Bildungswesen hat in diesem Verständnis dann eine Chance, wenn Lehrpersonen dem einen größeren Stellenwert geben, was »rational und technisch durch methodisches Lernen erworben werden kann« (ebd.) bzw. wenn das von den Schülern Erwartete vorgängig vermittelt wird. Mit Böttcher (2002) müsste es in der Elementarbildung zu einem gezielten Erlernen jener Grundkenntnisse kommen, die in der Grundschule stillschweigend vorausgesetzt werden (z.B. Unterrichtssprache). Ditton (2004a) kritisiert in diesem Zusammenhang die neuen Lehrmethoden. Diese »bauen vermutlich oft deshalb soziale Unterschiede nicht ab, sondern verstärken sie noch, weil die für das Lernen erforder-

derlichen Qualifikationen nicht selbst in der Schule erworben, sondern schon als Voraussetzung erwartet werden. Privilegierte Kinder haben nicht nur die günstigeren Voraussetzungen in dem Rennen, ihnen sind auch die unausgesprochenen Regeln und Bedingungen besser vertraut« (S. 268).

Oelkers (1997) fasst das Argument in ein ökonomisches Vokabular: »Die Schule nutzt viele Elternanstrengungen, ohne dafür zu bezahlen, während sie die externen *Benachteiligungen* nicht ausgleicht« (S. 147, Hervorhebung im Original).

Jenseits dieser mitunter politisch imprägnierten Diskussionen stellt sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht tatsächlich die Frage, ob Egalisierung bzw. Homogenisierung der Schulleistungen als Ziel von Integration und Differenzierung gelten kann. Brügelmann (2002) beispielsweise kritisiert die Illusion, wonach sich gemeinsamer Unterricht »instrumentell als Mittel zur Homogenisierung fachlicher Leistungen und personeller Haltungen rechtfertigen« lasse (S. 40). Der Autor gibt zu bedenken, dass, wenngleich Schüler/-innen mit Lernschwierigkeiten im gemeinsamen Unterricht bessere Leistungen erzielen als in institutioneller Sonderförderung, dies nicht bedeute, dass sie zum Durchschnitt aufschließen, dass Integration also egalisierend wirke. Brügelmann (ebd.) begründet seine Position insbesondere mit der Überzeugung, dass persönliche Beiträge und individuelle Fortschritte durch den Vorrang gruppenbezogener Standards unzureichend anerkannt und gefördert werden. Als Vision deklariert Brügelmann (ebd.) dann folgendes Bild: »Die Grundschule versteht sich als ›Schule der Demokratie‹, in der Kinder verschiedener Herkunft lernen, miteinander und mit den Besonderheiten der jeweils anderen zu leben, Unterschiede zu respektieren, ja, als Bereicherung wahrzunehmen« (S. 41).

Derlei Beiträge sind in der erziehungswissenschaftlichen Literatur keine Seltenheit. An Brügelmanns Argumentation ist einiges zu kritisieren: Zuerst dürfte seine Analyse in ihrer Radikalität überzogen sein. Egalisierung ist, wie wir gesehen haben, neben Qualifikation das wichtigste Ziel der Primarschulbildung – auch der integrativen Primarschulbildung. Die Förderung in leistungsheterogenen Klassen kann auch dann egalisierend wirken, wenn Schülerinnen und Schüler nicht zum Durchschnitt aufschließen. Die Schwäche von Brügelmanns Argument liegt hier darin, dass der Autor Egalisierung nicht graduell denkt. Zweitens sieht dieser Autor persönliche Beiträge und individuelle Fortschritte von Schülerinnen und Schülern durch den Vorrang gruppenbezogener Standards unzureichend anerkannt und gefördert. Diese Position spielt auf die Bedeutung diagnostischer Bezugsnormen an, wie wir sie z. B. in Abschnitt 2.4.3 gesehen haben (vgl. auch Rheinberg 2006). Gleichzeitig spielt sie auf den in Abschnitt 2.5.1 ausgeführten Antagonismus zwischen der Förder- und der Selektionsfunktion der Lehrtätigkeit an. Jedoch ist gerade die ipsative Bezugsnorm (Lernfortschritt im Vergleich zu früheren Leistungen) für Lehrpersonen bei der Ausübung ihrer Allokations- bzw. Selektionsfunktion von beschränktem Nutzen – einmal davon abgesehen, dass sie dafür konkret kaum legitimierbar wären. Opp et al. (2001) ergänzen: »Die Ablehnung der Verantwortung für soziale Selektion führte in den frühen integrationspädagogischen Diskussionen auch zur Ablehnung der Verantwortung für pädagogische Selektion« (Opp et al. 2001, S. 169).

Die vielleicht wichtigste Kritik wurde jedoch noch gar nicht genannt. Sie betrifft die einseitige Fokussierung auf das »Anwalt-Richter-Dilemma«. Brügelmann (2002) – er wird hier wie gesagt stellvertretend für eine Reihe von Autoren kritisiert – missversteht Egalisierung als Endpunkt pädagogischer Anstrengungen, welcher also insbesondere in Promotions- bzw. Selektionsentscheidungen sichtbar wird. Egalisierung meint jedoch v. a.

die Zielsetzung von einzelnen Fördermaßnahmen, welche nicht einfach nur mit dem Fokus auf einzelne Schülerinnen und Schüler, sondern im Gegenteil auf die Klasse verteilt werden muss. Niggli (2000) merkt bspw. kritisch an: »Die pädagogische Rhetorik favorisiert die Förderung Einzelner. Lehrkräfte haben aber nach wie vor eine Grossgruppe zu unterrichten« (ebd., S. 55). Individuelle Förderung ist in der erziehungswissenschaftlichen Literatur völlig unbestritten. Aber Lehrpersonen können, solange sie Gruppen zu unterrichten haben, soziale Bezugsnormen nicht ausblenden – und das gilt nicht nur fürs Auslesen, sondern insbesondere fürs *Fördern*. Die Distributionsfrage dieser Förderung kann nicht einfach nur an methodisch-didaktische Lernarrangements delegiert werden. Lehrpersonen haben insofern nicht nur beim Auslesen eine Richterrolle, so könnte man plakativ zusammenfassen, sondern auch beim Fördern.

Auf der anderen Seite romantisiert Brügelmann (2002) die Segnungen von individualisierenden Orientierungen. Mit Hinz (2002) soll hier daran erinnert werden, dass die für pädagogisches Handeln konstitutive Spannung zwischen Egalisierungs- und Individualisierungsorientierung wichtig ist und nicht ab- oder aufgegeben werden darf.

»Eine ausschließliche Orientierung an Chancengleichheit würde zu pädagogischen Allmachtsphantasien der Kompensation und in alte homogenisierende Muster von Anpassung und Aussonderung führen, eine ausschließliche Orientierung an der Wertschätzung von Heterogenität zu pädagogischer Unverbindlichkeit, in individualistische Beliebigkeit und perspektivisch ggf. in gesellschaftliche Sackgassen. Wie weit allerdings solche Abstürze vermieden werden können, ist eine existenziell wichtige Frage für PädagogInnen« (S. 134).

Brügelmann (2002) ist also entgegenzuhalten, dass eine Überbetonung der Wertschätzung und Pflege individueller Fähigkeiten und Neigungen einem romantischen »Wachsenlassen« nahekommt. Mehr noch: Das Vermeiden kompensatorischer Unterstützung aus Respekt vor dem Recht auf Individualität und Heterogenität ignoriert den gesellschaftlichen Auftrag an die Schule, Kindern zu gleichen Entwicklungschancen zu verhelfen. Eine solche Haltung kann als unpädagogisch bezeichnet werden. Brügelmann (ebd.) unterschlägt, dass selbst die von ihm geforderte »Schule der Demokratie«, in der Kinder verschiedener Herkunft ihre Unterschiede als Bereicherung wahrnehmen sollen, die Realisierung generalisierter Ansprüche voraussetzt.

2.5.3 Differenzierung: Endlich Klarheit?

Abschnitt 2.5.1 legte theoretische Herangehensweisen und Befunde zu Deutungsmustern von Lehrpersonen dar, die der Frage nachgingen, wie Lehrpersonen den latenten Antagonismus zwischen Fördern und Auslesen bewältigen. In Abschnitt 2.5.2 wurde das Feld erweitert um weitere Funktionen der Schule zu beleuchten, aus denen sich für Lehrpersonen divergierende Zieloptionen ergeben. Nun sollen Möglichkeiten und Grenzen der »Differenzierung« – der aktuell meistzitierten schulpädagogischen Antwort auf die genannten Fragen – aufgezeigt werden. Zunächst ist der Begriff »Differenzierung« genauer zu beschreiben (Abschnitt 2.5.3.1), bevor die zwei Hauptmodi der Differenzierung danach befragt werden können, inwiefern sich theoretische Hinweise für die Modellierung einer integrierten Darstellung von Intentionen im Umgang mit Leistungsheterogenität ergeben: Während die erste Form (äußere Differenzierung) die Beschreibung möglicher Intentionen entlang einer Dimension zwischen Integration und Separation illustrieren könnte (Abschnitt 2.5.3.2), werden aus wissenschaftlichen Erkenntnissen und Überzeu-

gungen zur zweiten Form (innere Differenzierung) insbesondere Anhaltspunkte zur Beschreibung von Intentionen zwischen den Extremen Individualisierung versus Egalisierung erwartet (2.5.3.3).

2.5.3.1 Was bedeutet »Differenzierung«?

Wie wir in Kapitel 2.2 gesehen haben, sind die kritisierten Probleme schulischen Umgangs mit Heterogenität zahlreich. Mit Kiper (2002) kann für die schulpädagogische Diskussion des Themas festgehalten werden, dass die Traditionen des Umgangs mit der Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen insbesondere unter dem Stichwort der »äußeren« und »inneren« Differenzierung in ihrer Funktionalität für die Gestaltung von Schule und Unterricht erörtert wurden und werden.

»Die traditionelle schulpädagogische Diskussion hebt ab auf individuelle Unterschiede von Lernenden bezogen auf eine Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. genetisches Potenzial, Intelligenz, Arbeitstempo, Einstellungen, Motivationen, vorgängige Lernerfahrungen, Anstrengungsbereitschaft und Belastbarkeit, Gedächtnis- und Konzentrationsfähigkeit). [...] Im institutionalisierten Unterricht versucht man, den individuellen Merkmalsunterschieden durch Maßnahmen äußerer und innerer Differenzierung zu begegnen« (ebd., S. 158).

Die Autorin weist darauf hin, dass sich ironischerweise gerade in der Vielfalt von Differenzierungen außerhalb und innerhalb der Schulen die Tendenz zur Bildung von homogenen Lerngruppen zeigt.

Aus Platzgründen wird eine ausholende begriffliche Unterscheidung zwischen »Differenzierung« und »Individualisierung« vermieden.³⁵ Trotzdem erscheint eine rudimentäre Unterscheidung zum Begriff der Differenzierung deshalb relevant, weil »individualisierender Unterricht« nur als eine Grundform des Unterrichts gesehen werden kann (neben anderen, welche ebenfalls der Differenzierung bedürfen). Differenzierung und Individualisierung werden hier, wenn nicht anders angegeben, *nicht* synonym verwendet. Individualisierung meint im Kontext der vorliegenden Arbeit, was in der Literatur bisweilen auch als »individualisierender Unterricht« bezeichnet wird (vgl. z. B. Niggli 2000). Darunter wird gemeinhin verstanden, dass Lernprozesse an individuellen Lernerfahrungen bzw. Vorwissen anknüpfen, dass Vorgehensweisen selbstgesteuert sind, individuelle Lernwege gefördert werden sollen und letztlich auch lernzieldifferente Ergebnisse intendiert werden. Individualisierender Unterricht findet deshalb meist in Einzelarbeit statt (vgl. z. B. Paradies & Linser 2001).

Niggli (2000) gelangt interessanterweise über das in dieser Studie zu untersuchende Gerechtigkeitsproblem zu Lernarrangements, die individualisiertes, selbstgesteuertes Lernen ermöglichen. Ausgangsfrage ist bei ihm: »Wie ist Gerechtigkeit in der Schule möglich« (S. 54)? Er spekuliert über zwei Maximen: 1. »Jedem das Gleiche«, was die Absicht meint, dass Schule allen offen zu stehen hat und dass alle Schülerinnen und Schüler Anspruch auf eine allgemeine Bildung haben, weshalb in der Konsequenz allen Schülerinnen und Schülern einer Lerngruppe dieselben Lernbedingungen zugestanden werden sollen. Als zweite Maxime nennt Niggli (ebd.) »Jedem das Seine«: Dabei handelt es sich um eine unterscheidende Gerechtigkeit, welche fordert, dass Schule auch die Verschiedenheiten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen hat.

³⁵ Anstöße zu den Möglichkeiten einer begrifflichen Unterscheidung finden sich etwa bei Brunner (1991).

»Die Schule als Institution, und insbesondere Lehrerinnen und Lehrer, müssen sich mit diesem Dilemma auseinandersetzen und versuchen, entsprechende didaktische Handlungsformen zu entwickeln. Eine einseitige Gleichbehandlung nach dem Grundsatz ›Alle in derselben Zeit mit denselben Mitteln dasselbe Programm‹ ignoriert das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz zwischen den Schülerinnen und Schülern« (S. 54).

Gefordert wird damit, dass sich die Aufmerksamkeit von der Klasse als Einheit deutlicher auf Einzelschüler zu verlagern hat und die Förderung des Einzelnen zu einer vordringlichen Aufgabe der Schule wird.

»Mit zunehmender Beachtung der Differenzen, die zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse bestehen, haben sich Lernarrangements etablieren können, die ausdrücklich mit dem Hinweis legitimiert werden, den einzelnen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden« (S. 55).

Die Berechtigung dieses Anspruchs ist kaum bestritten worden. Erörtert wird dies insbesondere im theoretischen Zusammenhang zu Konzepten der ›inneren Differenzierung‹. Nach Bönsch (2004a) wird unter Differenzierung »einmal das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten verstanden, zum anderen die Einteilung bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien.³⁶ Es geht um die Einlösung des Anspruchs, jedem Lernenden auf optimale Weise Lernchancen zu bieten, dabei die Ansprüche und Standards in fachlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Hinsicht zu sichern und gleichzeitig lernorientiert aufzubereiten« (S. 21).

In diesem Sinne kann Differenzierung als Bündel von Maßnahmen verstanden werden, um Lernprozesse in vielerlei Hinsicht zu organisieren. Bönsch gibt ferner zu bedenken, dass gewissen Formen äußerer Differenzierung (nach Alter, Geschlecht oder etwa Religionszugehörigkeit) in der Vergangenheit einige Bedeutung zugekommen war, heute aber v. a. Differenzierungskriterien wie Leistungen, Begabung, Neigung und Interesse von Bedeutung seien. »Leistung kann im Schulsystem [...] als das Differenzierungskriterium par excellence gelten« (ebd., S. 22).

Paradies und Linser (2001) fassen Definitionen des Begriffes »Differenzierung« zunächst dahingehend zusammen, dass stets dieselben Begriffe auftauchen, wie etwa »Unterscheidung«, »Ungleichartigkeit«, »Abstufung«, »Aufgliederung«, »Strukturierung« oder »Herausgestaltung ungleicher Formen« (S. 9). »Differenzierung« kann sich gemäß diesen Autoren auf die »Unterscheidung, Verfeinerung, Abstufung und Aufteilung der Lerninhalte« beziehen (ebd., S. 9), aber auch auf die »planmäßige Ausdifferenzierung der an einer Schule praktizierten Lehr- und Lernformen« (ebd., S. 13) beziehen und im Sinne von Unterrichtsentwicklung als »Instrument zur Weiterentwicklung unterrichtlicher Tätigkeit« (ebd., S. 13) verstanden werden. Differenzierung setzt gemäß diesen Autoren bei dem individuellen Leistungsvermögen und Lernverhalten an und kann auf der inhaltlichen, didaktischen, methodischen, sozialen und organisatorischen Ebene erfolgen. Weiter ermögliche Differenzierung, dass Lehrpersonen für jeden Schüler den Lernweg mit der größten Erfolgsaussicht finden.

Paradies und Linser (2001) entwerfen ein Modell der Differenzierung, das sich in zwei Ebenen gliedert: 1. die »äußere Differenzierung« bezeichnen sie als Strukturprinzip, gemäß dem nach relativ »willkürlichen Kriterien wie Alter, Geschlecht und Interessen

³⁶ Diese Begriffsbestimmung unterscheidet also, wie wir noch sehen werden, traditionell zwischen den Bereichen »innere Differenzierung« (variierende Unterrichtsprozesse) und »äußere Differenzierung« (separierende Einteilung der Lerngruppen).

Lerngruppen gebildet werden, die voneinander isoliert und fortan als homogen hinsichtlich dieses Kriteriums betrachtet werden« (S. 33). Äußere Differenzierung kann sich in diesem Modell auf die *Schulform* (gemäß der vermuteten Leistungsfähigkeit etwa von der Sonderschule bis zum Gymnasium, aber auch auf die Regel-, Gesamt- oder Privatschule), auf das *Schulprofil* (Auswahlmöglichkeiten im Angebot gemäß Neigungen, Interessen und Fähigkeiten, wie das bspw. in musisch-/künstlerischen, alt-/neusprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Profilen zur Geltung kommt) und schließlich auf die *Jahrgangsklasse* beziehen. Von äußerer Differenzierung unterscheiden die Autoren (2001, S. 34ff.) 2. das Prinzip der »inneren Differenzierung« bzw. der »Unterrichtsdifferenzierung«: »Es zweifelt die behauptete Homogenität hinsichtlich des Leistungsstandes an und hat zum Ziel, innerhalb der jeweiligen Lerngruppe den verschiedenen Individualitäten möglichst gerecht zu werden« (S. 34).

Paradies und Linser (2001) unterteilen die innere Differenzierung in eine Grob- und in eine Feinstruktur: 1. *Schulorganisatorische Differenzierung* (im Sinne der Zugehörigkeit von Schülern zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien) bedeute, dass Lehrpersonen ihre Schüler je nach Unterrichtssituation nach bestimmten Kriterien zu wechselnden Gruppierungen zusammenfassen können (z.B. nach Organisation und Zufall, nach Lernvoraussetzungen, nach Sozialformen, nach Unterrichtsmethoden und -medien, nach Unterrichtsinhalten oder nach Zielen). 2. *Didaktische Differenzierung* (im Sinne eines variierenden Vorgehens in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten) erfolge nach Lernstilen, Lerntempo, Lernbereitschaft und Lerninteressen.

Aregger und Buholzer (2002) unterscheiden zwischen quantitativer und qualitativer Differenzierung. Während bei Ersterer neben einem für alle verbindlichen Pflichtpensum v.a. Variationen in der Menge der Aufgabe gemeint sind (z.B. Zusatzaufgaben für leistungsstarke Kinder; eine bestimmte Gruppe muss nur jede zweite Aufgabe lösen), geht die qualitative Differenzierung einen Schritt weiter, indem Zusatzangebote auch thematisch weiterführen (komplexere Aufgaben, Zusatzschwierigkeiten, höherstufige Zielsetzungen). Inhaltlich unterscheiden die Autoren acht Aspekte der inneren Differenzierung: Ziele (Stoff/Inhalt/Problem), Lehr- und Lernweise, Hilfen und Unterstützung, Stufe des Lernprozesses, Sitzordnung und Raum, Sozialform und Kooperation, Zeit und Tempo, sowie Vorkenntnisse und Erfahrung (S. 137).

2.5.3.2 Äußere Differenzierung: integrativ oder separativ?

Für Brosziewski und Nido (2005b, S. 160) liefern die PISA-Daten im Großen und Ganzen eine Bestätigung der pädagogischen und sozialpolitischen Erwartungen an integrativere Schulformen. In Letzteren gelingt es entweder – so die Autoren –, einen durchschnittlichen Herkunftsnachteil der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auszugleichen und dieselben Leistungswerte zu erreichen wie sozial bessergestellte Schülerinnen und Schüler, die in separativen Formen unterrichtet werden. Oder es gelingt bei durchschnittlich vergleichbarer Herkunft in integrativen Schulformen besser, den Zusammenhang von Herkunft und Leistung abzuschwächen.

Auch die im Zusammenhang mit der Sonderschuldiskussion in Abschnitt 2.2.3 (S. 43) referierten Studien und Befunde aus dem INTSEP-Forschungsprogramm der Freiburger Gruppe um Haeberlin (z.B. Bless 1995; Haeberlin et al. 1990; Kronig et al. 2000) bestä-

tigen im Wesentlichen die Sinnhaftigkeit von Integrationsbemühungen in der Schweiz.³⁷ Lernbehinderte, Schulleistungsschwache wie auch Immigrantenkinder profitieren im schulischen Leistungsbereich mehr, wenn sie in Schweizer Regelklassen gemeinsam mit nicht-behinderten Kindern unterrichtet werden, als leistungsmäßig vergleichbare Kinder in Sonderklassen. »Allerdings bedeuten diese Ergebnisse nicht, dass diese Kinder in Regelklassen den Anschluss an die schwächeren Regelschüler schaffen« (Bless 1995, S. 12). Kronig et al. (2000) kommen zum selben Ergebnis für Immigrantenkinder in Schweizer Regelklassen: Hier erzielen Immigrantenkinder die größeren Lernfortschritte als vergleichbare Kinder in Sonderklassen, wenngleich sie innerhalb der Regelklasse in sozialer Hinsicht eher eine Randposition einnehmen.

Wenn Integration die Inkaufnahme von Heterogenität bedeutet, können mit Rüesch (2001) drei voneinander unabhängige Problembereiche in der Schulorganisation unterschieden werden: Als »*Didaktikproblem*« bezeichnet er erstens die »zunehmende Komplexität der Unterrichtsaufgabe für die Lehrperson« (S. 15). Weil die zusätzliche Komplexität mitunter durch eine Verteilung der Verantwortung auf mehrere Fachpersonen zu bewältigen versucht wird und sich diese koordinieren müssten, stellt sich ihnen zweitens ein »*Interaktionsproblem*«. Schließlich sind auch *Veränderungen in der Schulorganisation* vonnöten, mit welcher die Aktivitäten von verschiedenen Spezialisten (Klassenlehrerinnen und -lehrer, Heilpädagoginnen, Betreuungspersonal, Schulpsychologinnen, Laientutorinnen etc.) aufeinander abgestimmt werden müssen.³⁸

»Die Verteilung der pädagogischen Verantwortung auf mehrere Schultern hat auch Konsequenzen für die Klassenzugehörigkeit der Schülerin und des Schülers. In den Projektschulen [gemeint sind QUIMS-Schulen, D.B.] gehören die Kinder oder Jugendlichen einer Stammklasse an, in der sie die meiste Zeit verbringen; einzelne Unterrichtseinheiten erhalten sie in spezifischen, anders zusammengesetzten Lerngruppen. Dies betrifft etwa den Unterricht in der Zweitsprache. Denkbar ist auch die Bildung temporärer Niveaugruppen in einzelnen Fächern. [...] Die Projektschulen kennen also beides, Integration und Separation« (Rüesch 2001, S. 16).

Mit Rüesch und den Erfahrungen aus den QUIMS-Projektschulen lässt sich somit argumentieren, dass sich Integration und Separation nicht ausschließen müssen.

»Der Unterschied ist, dass Integration und Separation hier nicht als starre Grundprinzipien der Schulorganisation gehandelt werden, die ein Bildungssystem als Ganzes tangieren. Vielmehr werden sie als Formen der Lernorganisation betrachtet, die innerhalb einer Schule unterrichtsbezogen variiert werden können. Viele der nachweisbar negativen Konsequenzen von separierenden Schulformen dürften gerade in der Starrheit des Organisationsprinzips begründet sein. Es ist die dauerhafte, alle Fachbereiche umfassende Zuteilung zu negativ etikettierten Bildungszweigen und Niveaugruppen, die den Teufelskreis von Demotivierung und Stigmatisierung bei den Kindern erst in Gang setzt« (ebd., S. 16).

Etwas problematischer sehen das die Expertinnen und Experten, welche – eingeladen von Avenir Suisse – in verschiedenen Workshops das »Potential Primarschule« diskutierten (vgl. Aeberli & Landert 2001):

»Die Deutschweizer Kantone folgten bislang dem Ansatz, eine grössere Homogenität in den Klassen durch die Kreierung neuer Subsysteme (Sonderklassen) zu erreichen. Während das Tessin

³⁷ Grundlegendes und entsprechende Forschung – insbesondere für den deutschsprachigen Raum Europas – findet sich beispielsweise bei Opp et al. (2004).

³⁸ Zusammenhänge der Integration mit dem Schulklima haben z. B. Zollers et al. (1999) untersucht.

lediglich 1.8 Prozent der Schülerpopulation im Volksschulalter aus der Regelschule aussondere, seien es in Basel-Land oder in Schaffhausen 10 Prozent. Der organisatorische Aufwand ist gigantisch: Berichtet wird etwa von einer Klasse mit 19 Schülerinnen und Schülern, in der neben dem Klassenlehrer 15 weitere Personen mit insgesamt 190 Stellenprozenten involviert sind. Resultat: Zu viele nicht koordinierte Akteure kümmern sich ein bisschen um die gleichen Kinder« (ebd. S. 25).

Die Teilnehmenden an den Workshops zum »Potential Primarschule« beklagen das »undurchsichtige Gestrüpp von paraschulischen Diensten« (ebd.), wollen es abbauen und das Versorgungssystem neu konzipieren. Diese Expertinnen und Experten verlangen, dass die Volksschule »die soziale und kulturelle Integrationsfähigkeit zurückgewinnen muss. Offen bleibt, wie die Primarschule organisiert sein soll, um das zu leisten. Über allem steht die Frage: Wer sorgt sich noch um Integration, wenn nicht die Primarschule?« (ebd.). Schließlich: »Mit der Delegation von so genannten Problemschülerinnen und -schülern an Subsysteme gehen dem »Hauptsystem« – den Regelklassen – auch Kompetenzen und Vielfalt verloren« (ebd.).

Mit Kronig et al. (2000) stehen Toleranzprobleme der Professionellen (Lehrpersonen) gelegentlich im Widerspruch zur sonderpädagogischen Förderrhetorik, wenn es um die Frage geht, welches der angemessene Beschulungsort für ein leistungsmäßig nicht durchschnittliches Kind ist (vgl. auch 2.5.2.1). »In der kontroversen Diskussion für und wider die Selektion, die seit 150 Jahren geführt wird, nimmt jede Seite glaubhaft für sich in Anspruch, »das Beste« für die SchülerInnen zu wollen« (Graumann 2002, S. 11). Hier setzt die vorliegende Arbeit an: Welche grundlegenden Intentionen können bei Lehrpersonen im Bereich der äußeren Differenzierung bzw. Separation erhoben werden? Inwiefern und inwieweit sind sie der Überzeugung, dass spezifische Fördermaßnahmen in Sonderschulen zu delegieren sind bzw. durch Selektion im gegliederten, vertikalen Schulsystem die Schülerinnen und Schüler zu »passender Beschulung« geführt werden können (Separation)? Und inwiefern sehen es Lehrpersonen als ihr Ziel an, entsprechende Fördermaßnahmen weitestgehend in der Klasse zu initiieren und mit innerer Differenzierung entweder »von oben« (durch Lehrkraft gesteuerte kompensative Maßnahmen) oder »von unten« (ziendifferentes Lernen etc.) wirksam zu werden (Integration)?

Es stellt sich für den theoretischen Fortgang dieser Arbeit zuerst die Frage, wie die konkreten Bestimmungen vor Ort aussehen. In der Schweiz ist die Volksschule kantonale geregelt. Um nicht den Anschein des Anspruchs auf Vollständigkeit zu erwecken, sei hier exemplarisch aus den Gesetzesgrundlagen des Kantons Appenzell Ausserrhoden zitiert. Weil davon auszugehen ist, dass das Angebot die entsprechende Nutzung steuert (vgl. z.B. Abschnitt 2.2.3), muss im empirischen Teil dieser Arbeit darauf geachtet werden, dass interkantonal abweichende Bestimmungen festgehalten und für die Versuchsplanung bzw. Interpretation der Daten entsprechend in Rechnung gestellt werden. Von Interesse sind hier Exzerpte aus den rechtlichen Grundlagen:

Artikel 10a des aktuell gültigen Schulgesetzes des Kantons Appenzell Ausserrhoden teilt die Förderaufgabe auf die Gemeinden und den Kanton auf: Beide fördern insbesondere Lernende mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Die Gemeinden sind dabei »erstverantwortlich für die Fördermassnahmen im Rahmen der Regelschulung, der Kanton ist es für die weitergehenden Massnahmen« (SG 2000, S. 3). Die Förderangebote der Gemeinden sind hauptsächlich integrativ ausgerichtet, sie können aber auch in speziell gebildeten Lerngruppen (u. a. Einschulungsjahr oder Einführungsklasse) durchgeführt werden. Die

Sonderschulung kann integrativ in Regelklassen oder in Sonderschulen erfolgen. Gemeinden und Kanton fördern die wohnortsnahe Schulung. Die entsprechende Verordnung regelt unter Artikel 9 die einzelnen Förderangebote genauer: »Die Gemeinden stellen die sonderpädagogischen Förderangebote für Lernende mit Schul- und Lernschwierigkeiten sowie Massnahmen zur Begabungsförderung und zur Integration fremdsprachiger Kinder sicher« (SV 2001, S. 3). Artikel 10 definiert die Aufgaben des Kantons: »Das Departement Bildung ist zuständig für die Erteilung einer Kostengutsprache sowie für den Vollzug der über die Förderangebote in den Gemeinden gemäss Art. 9 hinausgehenden Massnahmen« (ebd.).

Die Verordnung zu den Förderangeboten in den Gemeinden (FöV 2003) regelt gemäß Art. 1 »die Aufgaben, Massnahmen und Angebote der Gemeinden für Lernende mit besonderen schulischen Bedürfnissen auf der Volksschulstufe« (S. 1). Unter Förderangeboten werden Angebote der Ausbildung und Erziehung von Lernenden mit besonderen schulischen Bedürfnissen verstanden (Lernende mit Schulschwierigkeiten bzw. solche, die zu weitergehenden Leistungen fähig sind). Artikel 4 definiert die »separativen Massnahmen«, worin Lernende während einer bestimmten Dauer nicht in Regelklassen, sondern in besonderen Klassen unterrichtet werden. »Über die Zuweisung in solche Klassen entscheiden die Schulleitungen auf der Grundlage einer Empfehlung des Schulpsychologischen Dienstes und unter Einbezug der Klassenlehrperson sowie der Erziehungsberechtigten« (S. 2). Die Schulleitungen haben regelmäßig die getroffenen Massnahmen im Hinblick auf eine Reintegration der Lernenden in die Regelklasse zu überprüfen. Unter die separierenden Massnahmen fallen Kleinklassen für »Lernende, die dem Unterricht in den Regelklassen über längere Zeit nicht zu folgen vermögen, insbesondere Lernende mit Lernbehinderungen oder Verhaltensschwierigkeiten, können Kleinklassen zugewiesen werden« (Artikel 6). In Artikel 7 werden integrative Massnahmen definiert: »Lernende mit Schul- und Lernschwierigkeiten oder mit Teilleistungsschwächen (etwa Legasthenie) werden durch Schulische Heilpädagoginnen oder Heilpädagogen, welche die Lehrenden unterstützen, im fachlichen und sozialen Bereich integrativ gefördert« (ebd.).

Die folgenden Artikel gehen detaillierter darauf ein, wie Integration betreffend Rahmenbedingungen (Art. 8) und konkreten Massnahmen (Art. 9) aussieht: Als Rahmenbedingungen gelten (a) ein individualisierender und differenzierender Unterricht, (b) eine fachlich enge Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Lehrpersonen, Fachstellen und Erziehungsberechtigten, (c) eine Förderplanung und (d) die Sicherstellung der heilpädagogischen Förderung bei Klassen- und Stufenwechsel. Als allgemeine Massnahmen gelten insbesondere: (a) der fächerspezifische heilpädagogische Einzel- oder Gruppenunterricht in Absprache mit den zuständigen Lehrenden; (b) die Anpassung der Lernziele in bestimmten Fächern an das individuelle Leistungsvermögen der Lernenden; (c) die Erteilung von Förderstunden im Rahmen des regulären Unterrichts; (d) die Anpassung des Unterrichts in der Regelklasse mit individuellen Lernzielen, insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik; (e) die Repetition oder das Überspringen einer Klasse; (f) die spezielle Förderung von Lernenden mit Teilleistungsschwächen; (g) die Dispensation der Lernenden vom Unterricht in einzelnen Fächern; (h) allenfalls Schwerpunktsetzungen im sozialpädagogischen Bereich. Artikel 10 geht explizit auf individuelle Lernziele ein: Diese werden festgelegt, wenn sie für die Lernenden sinnvoller und effektiver sind, wobei der ordentliche Lehrplan als Grundlage dient.

»Die erstmalige Festlegung der individuellen Lernziele erfolgt durch die Klassenlehrperson in Absprache mit der Schulischen Heilpädagogin oder dem Schulischen Heilpädagogen, den Erziehungsberechtigten und der oder dem Lernenden und umfasst in der Regel einen Zeitraum von höchstens einem halben Jahr« (S. 4).

Maßnahmen zur Begabungsförderung sind gemäß dieser Verordnung in integrativer Form durchzuführen. Artikel 12 fordert drei konkrete Maßnahmen: (a) individualisierenden und differenzierenden Unterricht in den Regelklassen; (b) Anreicherung der Unterrichtsangebote; (c) Beschleunigung (frühzeitiger Eintritt in die Schule, das Überspringen einer Klasse oder das beschleunigte Durcharbeiten des Lernstoffes).

Auch Maßnahmen für fremdsprachige Lernende, welche keine oder nur geringe Deutschkenntnisse haben, sind in dieser Verordnung geregelt: In Art. 13 wird als Grundsatz festgehalten, dass entsprechende Maßnahmen die Einschulung in die Regelklassen unterstützen sollen wie auch die sprachliche Entwicklung und die schulische sowie soziale Integration unter Berücksichtigung des Alters der Lernenden, ihrer Herkunftskultur und sprachlichen Voraussetzungen. Schulleitungen haben Entscheidungsbefugnis, auch über eine gegebenenfalls ganze oder teilweise Dispensation vom ordentlichen Unterricht können sie entscheiden. Unter Artikel 14 sind dann die konkreten Maßnahmen für fremdsprachige Lernende mit geringen Sprachkenntnissen definiert: (a) intensiver Deutschunterricht während des Besuchs der Regelklasse; (b) intensiver Deutschunterricht in Ergänzung zum Besuch der Regelklasse; (c) Besuch einer besonderen Klasse für fremdsprachige Kinder während einer bestimmten Zeit mit Intensiv-Deutschunterricht; (d) Deutsch-Intensivkurs für einzelne Lernende für eine bestimmte Dauer; (e) andere Maßnahmen für die sprachliche und soziale Integration. »Für Massnahmen nach Abs. 1 lit. a–c werden soweit möglich Kleingruppen geführt« (S. 6). Ebenfalls sollen die Maßnahmen längstens für ein Jahr ergriffen werden, und der Intensiv-Deutschunterricht soll in der Regel 6 Lektionen pro Woche nicht unterschreiten.

Nach diesem Beispiel zu objektiven, offiziell legitimierten Rahmenbedingungen integrativer und separativer Förderung soll nun die Deutungsebene von Lehrpersonen wieder ins Blickfeld der theoretischen Überlegungen gelangen. Auch der Kanton Solothurn hat sich zum Ziel gesetzt, Kleinklassen- und Sonderschüler/-innen vermehrt in Regelklassen zu integrieren. Dazu wurden in einem dreijährigen Schulversuch Modelle der Integration erprobt (vgl. RRB Nr. 2003/2214 vom 2.12.2003). Gügi et al. (2006) beschreiben in ihrer Expertise die kritische Stimmung unter den Lehrpersonen unter anderem mit der Entlastungsfunktion der Separation:

»Durch die Separation wird die Lehrperson und ihre Klasse entlastet. Kinder, die auffällig werden, können an Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in die Kleinklasse weitergegeben werden. Es ist nichts als begreiflich, dass die Lehrperson Bedenken hat, dass mit der Integration die eh schon heterogenen Klassen noch heterogener werden. Wie soll sie das mit wenig Lektionen an heilpädagogischer Unterstützung schaffen? Berechtigterweise wittern Lehrpersonen in der Integration eine grosse Mehrbelastung und fühlen sich nicht selten überfordert oder zu wenig kompetent. Die Lehrpersonen müssen demnach ihre Kompetenz so erweitern können, dass sie der grossen Herausforderung der Integration gewachsen sind. *Überforderung* durch zuwenig qualifiziertes Personal (gesamtschweizerisch decken nach wie vor erst 69% ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen den sonderpädagogischen Teil in Integrationsprojekten ab.)« (S. 15f., Hervorhebungen im Original).

Neben dem Misstrauen der Lehrpersonen bzw. dem impliziten Vorwurf, Integration sei eine »Sparübung«, wurde unter den Solothurner Lehrpersonen offensichtlich auch die Sorge ausgedrückt, zwar mehr Aufwand betreiben zu müssen, jedoch an Autonomie zu verlieren. In ihrem Bericht werden in diesem Zusammenhang Bedenken zur Integration von Verhaltensauffälligen geäußert. Die Autorinnen machen auf die breite Verwirrung im Begriffsverständnis von Integration aufmerksam:

»Wir stellen fest, dass selbst innerhalb von Schulhäusern ganz unterschiedliche Vorstellungen von Integration bestehen. Das macht die Diskussion auch nicht einfacher. Die Vielfalt des Integrationsverständnisses lässt auf eine noch nicht vorhandene integrative Grundhaltung schliessen« (ebd., S. 16).

Grundsätzliche Einstellungen gegenüber der Integration hat bereits Bless (1995) untersucht. Ihm zufolge zeigen Befunde aus schweizerischen Studien »ziemlich einheitlich eine positive Einstellung der Eltern zur Integration« (ebd., S. 48).

»Interessant ist dabei, dass mit zunehmender Nähe zu Integrationserfahrungen die Einstellungen der Eltern positiver sind, sodass man aufgrund der Untersuchungsergebnisse folgende Rangreihe bilden kann: Eltern behinderter Kinder äussern die positivste Einstellung und werden gefolgt von Eltern nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen. Anschliessend folgen Eltern aus Parallelklassen von Schulhäusern, in denen Integrationsklassen geführt werden und schliesslich Eltern von Schulhäusern ohne Integrationserfahrung. Die grössere Distanz zur Integration scheint zu einer günstigeren Beurteilung der Sonderschulen zu führen« (S. 48).

Auch den Einstellungen der Lehrpersonen wurde in der Literatur im Hinblick auf den Erfolg des integrativen Unterrichts aus naheliegenden Gründen große Bedeutung beigegeben. Analog zu den Elterneinstellungen zeigen sich bei den Lehrpersonen positive Einstellungen:

»Bis zu zwei Drittel der Lehrpersonen ohne Integrationserfahrung geben an, grundsätzlich bereit zu sein, in einer Klasse mit integrativem Unterricht zu arbeiten. Allerdings zeigt die Feinanalyse der Daten, dass diese Lehrpersonen der Meinung sind, dass die Integration nur in Abhängigkeit der Behinderungsart und deren Schweregrad realisierbar ist. Sie vertreten zudem die Ansicht, dass die Integration von Kindern mit Behinderungen nur möglich ist, falls diese zielgleich (Erfüllen des Lehrplanes) unterrichtet werden können« (Bless 1995, S. 50).

Der Autor resümiert, dass Körperbehinderte und Sinnesgeschädigte hinsichtlich der Möglichkeit zur Integration am positivsten bewertet werden, während geistig Behinderte jene Gruppe darstellen, die in Integrationsprogrammen am wenigsten akzeptiert würden. »Je schwerer die Behinderung ist, desto negativer ist die Einstellung von Lehrpersonen zur Integration« (ebd., S. 51).

Kronig et al. (2000) haben in ihrer Untersuchung ebenfalls die Deutungsebene der Lehrpersonen analysiert. Welche Situationen erleben sie für gelingende Integration als besonders bedeutsam? Die Lehrpersonen berichteten über 70 Situationen aus ihrem Schulalltag. Diese verteilen sich gemäß den Autoren (ebd., S. 149ff.) gleichmäßig auf die Bereiche *Kommunikation* (schulleistungsschwache Immigrantenkinder reden wenig, besonders bei Gesprächen im Kreis oder in der mündlichen Mitarbeit), *Kooperation* (Immigrantenkinder werden von anderen Kindern für Gruppenarbeiten nicht gewählt und werden meist für wenig anspruchsvolle Tätigkeiten eingesetzt), *Zusammengehörigkeitsgefühl* (Immigrantenkinder ziehen sich zurück in erlebnisintensiven Klassensituationen, etwa dem Schullager;

daneben auch Randständigkeit in Spielsituationen), *Ich-Identität* (im Zusammenhang mit Misserfolgserlebnissen und schwachen Schulleistungen scheinen zwei Aspekte für das Selbstvertrauen bedeutsam zu sein: erstens die Arbeitsweise, welche verunmögliche, dass der geforderte Unterrichtsstoff bewältigt werden könne; und zweitens das fehlerhafte Arbeiten, das Misserfolge vorprogrammiere). Schließlich nennen die Lehrpersonen auch *Konflikte* (bei Verletzung allgemeiner Klassenregeln, wenn beispielsweise Hausaufgaben immer wieder nicht gemacht werden, oder bei Schikane-Handlungen außerhalb des Klassenzimmers).

Für unsere Belange ist der von den Lehrpersonen berichtete Umgang mit den genannten Situationen von direktem Interesse. Kronig et al. (2000) fassen zusammen:

»Der Umgang in den verschiedenen Integrationssituationen scheint nur manchmal geplant und zielorientiert und richtet sich häufig auf das einzelne Kind, seltener auf die Schulklasse. Es sind diesbezüglich keine erheblichen Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der beiden Extremgruppen festzustellen. In der Regel reagieren die Lehrpersonen in der gleichen Weise wie bei Schweizer Kindern. Ein solches Vorgehen wird von den Lehrpersonen häufig mit dem Grundsatz der Gleichbehandlung begründet« (S. 159).

Ebenfalls interessant erscheint in diesem Kontext ein Befund aus derselben Studie, in der Lehrpersonen gebeten wurden, die eigenen Einflussmöglichkeiten im Bereich des sozialen Lernens einzuschätzen. Die Lehrpersonen schätzen sich hoch ein.

»Die Einschätzung bewegt sich mehrheitlich zwischen den Werten durchschnittlich und gross. Lehrpersonen mit den schlecht integrierten Immigrantenkindern in ihren Klassen schätzen ihre Einflussmöglichkeiten auf das soziale Lernen bei schulleistungsschwachen Immigrantenkindern eher tiefer ein« (ebd., S. 157).

2.5.3.3 Innere Differenzierung: Individualisieren oder Egalisieren?

Als Ziel von Integration in der Primarschule wurden die Bereiche Qualifikation und Egalisierung genannt (vgl. Abschnitt 2.5.2.2). Ebenfalls wurde deutlich, dass sich in der inhaltlichen Operationalisierung kompensativ-egalisierender Maßnahmen Schwierigkeiten ergeben. Überhaupt blieb weitgehend unklar, wie Qualifizierung und Egalisierung gleichzeitig gefördert werden können. Als Trend wurde festgehalten, dass in sogenannten Optimalklassen benachteiligte Schülerinnen und Schüler weitestgehend gefördert werden, ohne die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zu vernachlässigen. Inwiefern Egalisierung von den Lehrpersonen explizit intendiert war, wurde in entsprechenden Studien jedoch nicht thematisiert. Diese Frage wird in der vorliegenden Schrift jedoch gestellt: Inwiefern wollen Lehrpersonen egalisierend Einfluss nehmen? Inwiefern wird der Ausgleich oder die Kompensation von unterschiedlichen Leistungen in der Schulklasse explizit angestrebt? Denn dieses Ziel wird durch individualisierende und differenzierende Lehr-Lernarrangements nicht zwingend verfolgt.

In der Tat scheint Egalisierung bzw. Homogenisierung der Schulleistungen als Ziel von Integration und Differenzierung insofern kritisiert zu werden, als sie als Maximalforderung bzw. Ergebnisgleichheit (Egalität) interpretiert wird. Trotzdem könnte Egalisierung als graduelle Wirkung der Streuungsminderung von Schulleistungen in Klassen gedacht werden – oder auch als Zielsetzung von einzelnen Fördermaßnahmen. Denn diese können von Lehrpersonen so oder so nicht einfach nur mit dem Fokus auf einzelne Schülerinnen und Schüler, sondern müssen im Gegenteil auf die Klasse verteilt werden. Denn

auch die binnendifferenzierenden Maßnahmen (Individualisierung) finden im Kontext der Klasse statt, für welche die Klassenlehrperson die Unterrichtsverantwortung trägt. Insofern ist unter den Bedingungen dieser Großgruppe auch das »individualisierende Fördern« gerecht zu verteilen.

Kronig et al. (2000) mögen Recht haben, wenn sie resümieren:

»Eine integrationsfähige Schule kann nicht gleiche Ziele und gleiche Lernprogramme für alle Schüler verbindlich erklären. Sie müsste sich an das Leistungsgefälle anpassen, das innerhalb eines Jahrgangs anzutreffen ist. Das bedeutet, dass der traditionelle lernzielgleiche Unterricht durch einen lernziendifferenten Unterricht ersetzt werden muss. Im Allgemeinen ist damit das Modell der inneren Differenzierung bzw. die Methode der Individualisierung gemeint« (Kronig et al. 2000, S. 70).

Mit Walzer (1983/2006) könnte dem bisher Gesagten – zumindest für den Primarschulbereich – die Position weitgehender Ergebnisgleichheit als Zielkategorie entgegengehalten werden:

»Kinder die Kunst des Lesens und Schreibens zu lehren ist ein egalitäres Geschäft auch dann, wenn dies beispielsweise für die Unterweisung in Literaturkritik nicht gilt. Das Ziel des Unterrichts im Lesen erteilenden Lehrers besteht nicht darin, gleiche Lernchancen unter den Schülern herzustellen, sondern gleiche Resultate bei ihnen zu erzielen« (S. 296).

Zunächst kann (und sollte wohl) gefragt werden, inwiefern in der Primarschule, die in grundlegende Kulturtechniken einer Gesellschaft einführen soll, so viel Mühe mit egalisierenden Zielkategorien bekundet wird. Eine Überbetonung der Wertschätzung und Pflege individueller Fähigkeiten und Neigungen bzw. das Vermeiden kompensatorischer Unterstützung aus Respekt vor dem Recht auf Individualität und Heterogenität wurde in Abschnitt 2.5.2.2 als letztlich unpädagogische Haltung zurückgewiesen. Denn sie ignoriert die Realisierung generalisierter Ansprüche, z.B. den gesellschaftlichen Auftrag an die Schule, Kindern zu gleichen Entwicklungschancen zu verhelfen. In diesem Zusammenhang ist auch zu fragen, wie Bedenken begegnet werden kann, wonach lernziendifferenter Unterricht die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern zusätzlich verstärkt. Dies wäre pädagogisch und bildungspolitisch kaum vertretbar (vgl. z.B. Flitner 1985). Auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist nicht ersichtlich, weshalb Zieldifferenzierung – bis hin zur Lernzielbefreiung – den für die Schweiz beklagten Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulleistung vermindern sollte.

Schließlich sei in diesem Zusammenhang mit Heid (v.a. 1985) daran erinnert, dass das beobachtbare Leistungsprofil einer Schülerin oder eines Schülers »*stets nur als Produkt von angeborener Lernfähigkeit und soziokultureller Lerngelegenheit real gegeben*« ist (S. 103, Hervorhebungen im Original).

»Wer rechtfertigen will, daß er Adressaten pädagogischen Handelns weitere Lerngelegenheiten vorenthält, der kann das nur politisch oder ökonomisch begründen; nicht jedoch mit dem logisch unzulässigen Schluß, daß derjenige, der nichts lernt, auch nichts lernen kann oder daß die natürlichen/biologischen Grenzen seiner Lernfähigkeit erreicht seien« (S. 107).

Daraus folgt: »es gibt keine pädagogische oder anthropologische Legitimation für den Abbruch pädagogischen Bemühens« (ebd., S. 107). Die oben zitierten Kronig et al. (2000) kommen bezüglich ungünstigen Erwartungshaltungen von Lehrpersonen gegenüber Immigrant*innenkindern zum Schluss, dass diese entstehen, »indem das Lernpensum für den als

leistungsschwach wahrgenommenen Schüler eingeschränkt und/oder vereinfacht wird« (S. 193).

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt zur äußeren Differenzierung sollen auch in diesem Abschnitt exemplarisch kantonale Bestimmungen aus der Schulgesetzgebung bzw. entsprechenden Verordnungen herangezogen werden, um die politisch legitimierten Zielsetzungen und Rahmenbedingungen des Primarschulunterrichts konkret aufzuzeigen. In diesem Abschnitt sollen die rechtlichen Grundlagen aus dem Kanton Solothurn zur Frage konsultiert werden, inwiefern schulische Differenzierung eher Individualisierung oder Egalisierung bezwecken soll:

Artikel 1 des Volksschulgesetzes des Kantons Solothurn (vgl. BGS 1969) hält fest:

»Die solothurnische Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder zu Menschen, die sich vor Gott und gegenüber dem Nächsten verantwortlich wissen und danach handeln. Sie entfaltet die seelischen, geistigen und körperlichen Kräfte in harmonischer Weise, erzieht zu selbständigem Denken und Arbeiten und vermittelt die grundlegenden Kenntnisse zur Bewährung im Leben. [...] Die Volksschule respektiert die Glaubens- und Gewissensfreiheit. Sie führt die Kinder von unterschiedlicher Herkunft zur Gemeinschaft, fördert die Erziehung zur Mitverantwortung in unserem demokratischen Staatswesen und weckt die Achtung vor der heimatischen Eigenart« (S. 1).

Und Artikel 2: »Jedes Kind hat im Rahmen dieses Gesetzes Anrecht auf einen seinen Fähigkeiten entsprechenden Unterricht« (ebd., S. 1).

In Art. 9 Abs. 2 heisst es dann: »Die Bildungspläne sind so zu gestalten, dass das Unterrichtsangebot für Knaben und Mädchen gleich ist« (S. 3). In dieser Bestimmung kommt der Anspruch auf Angebotsgleichheit (nicht Ergebnisgleichheit) der Bildungsinhalte zwischen den Geschlechtern zum Ausdruck. Art. 28 bestimmt den Zweck der Primarschule: »Die Primarschule vermittelt die Grundausbildung und muss von allen normalbegabten Schülern besucht werden« (ebd., S. 10). Grundausbildung wird hier also in Abhängigkeit zu der individuellen Begabung gestellt. In Art. 36 heisst es: »Schüler, die dem Unterricht der Primar- und Oberschule nicht zu folgen vermögen, sind in Kleinklassen auszubilden« (S. 11). In Artikel 37^{quater} (eingefügt am 16. Mai 2007) ist dann jedoch zu lesen: »Kinder, deren schulische Ausbildung wegen Behinderungen erschwert ist, haben Anrecht darauf, dass eine integrative Schulungsmöglichkeit in einer Regelkindergarten- oder in einer Regelschulklasse geprüft wird« (S. 12). Schulische Integration in Regelklassen wird mit folgenden Massnahmen ermöglicht: (a) fachliche Beratung; (b) Unterstützung der Lehrperson; (c) Begleitung der Regelklasse; (d) sonderpädagogischer oder therapeutischer Einzel- und Kleingruppenunterricht; (e) individuelle Förderplanung. Art. 37^{sexies} beschreibt den Zweck pädagogisch-therapeutischer Angebote: Sie »fördern und unterstützen entwicklungsbeeinträchtigte und auffällige Kinder durch individualisierte Fördermassnahmen und Therapien« (S. 13).

Art. 60 beschreibt Pflichten und Rechte der Lehrpersonen. Analog zu Art. 1 heisst es also:

»Der Lehrer soll bestrebt sein, den Unterricht mit der erzieherischen Führung der ihm anvertrauten Kinder zu verbinden. Er vermittelt den Schülern nach bestem Wissen und Gewissen die der Stufe gemässen Kenntnisse und Fertigkeiten, wobei er den unterschiedlichen Begabungen Rechnung trägt« (S. 18).

Es scheint selbstredend zu sein, was dieses »Rechnung tragen« meint. In der Perspektive der hier zu erörternden Frage scheint eher Individualisierung im Sinne von Lernzieldifferenzierung als Ausgleich und Egalisierung gefordert zu werden.

In Artikel 13^{bis} der entsprechenden Vollzugsverordnung zum Volksschulgesetz (BGS 1969) wird das kantonale und kommunale Volksschulangebot genauer definiert:

»Die fachliche Leistungsvereinbarung umschreibt das gesamte Volksschul- und Kindergartenangebot der Schulgemeinde, die zu erbringenden Leistungen, die damit verbundenen finanziellen Mittel (Pensenbewilligung), die Verantwortlichkeiten sowie die Mitwirkungs- und Kontrollrechte der Trägerschaft« (S. 3).

Während sich das kantonale Volksschulangebot nach den Bildungsplänen richtet und sowohl das obligatorische als auch das fakultative Bildungsangebot (Wahl- und Wahlpflichtbereich) beinhaltet, orientiert sich das kommunale Volksschulangebot an den speziellen Bedürfnissen der Schulgemeinde. Es beinhaltet (a) das Förderangebot im sprachlichen und mathematischen Bereich (Teilleistungsstörungen); (b) das Förderangebot in Sprachentwicklung und Kommunikation (Logopädie); (c) das Angebot für die Integration von fremdsprachigen Schülern (Deutsch für Fremdsprachige); (d) das Angebot für zugezogene Schüler im Bereich der Frühfremdsprachen; (e) das Angebot für Schüler mit besonderer kognitiver Leistungsfähigkeit (Begabtenförderung); (f) den zusätzlichen Unterricht für Blockzeitenmodelle/Tagesschulen; (g) das Freifachangebot.

Artikel 23 (neu gefasst am 4. April 2006) regelt die Aufnahme in sonderpädagogische Beschulung. Art. 23 Abs. 2 hält fest:

»Zeigt sich im Verlaufe der Schulzeit, dass ein Kind nicht oder nicht mehr in die Kleinklasse oder Sonderschule gehört, hat der Schulleiter auf Antrag des Lehrers, der zuständigen Fachperson der kantonalen Aufsichtsbehörde oder der Eltern dessen geistige Leistungsfähigkeit und den Entwicklungsstand abklären zu lassen« (BGS 1970, S. 7).

Es ist davon auszugehen, dass hier gemeint ist, dass ein Kind in der Sonderschule aufgrund einer gravierenderen Minderbegabung »nicht mehr in die Kleinklasse oder Sonderschule gehört«. Positivselektion, gemäß der also ein Kind in der Kleinklasse oder Sonderschule *unterfordert* ist, scheint insofern in dieser Verordnung gar nicht vorgesehen zu sein. Zumindest erschiene in diesem Fall der Zeitpunkt einer unabhängigen Prüfung der Leistungsfähigkeit bzw. des Leistungsstandes seltsam. Artikel 49 »präzisiert«: »Kleinklassen dienen der Schulung geistig leicht behinderter oder sonstwie einer besonderen Förderung bedürftiger bildungsfähiger Kinder« (S. 12). In den Lehrerbestimmungen ist in Artikel 67 festgehalten: »Die Anforderungen an die Schüler sind insbesondere in der Primarschule der Leistungsfähigkeit des Einzelnen anzupassen. Besonders begabte Schüler sind im Rahmen des vorgeschriebenen Lehrstoffes zusätzlich zu fördern« (S. 18).

Für unseren Zusammenhang besonders interessant dürfte das Promotionsreglement sein (vgl. BGS 2006). Artikel 12 legt die Promotionsfächer für die Primarschule fest: von der 1.–3. Klasse: Deutsche Sprache und Mathematik; 4.–6. Klasse: zusätzlich Sachunterricht. Artikel 14 (Fassung vom 11. Januar 2008) legt als Promotionsbedingung fest, dass in der Primarschule am Ende des Schuljahres in der 1.–3. Klasse die Lernziele erreicht werden müssen und in der 4.–6. Klasse der Durchschnitt der Zeugnisnoten in den Promotionsfächern mindestens 4,0 (Mittelwert ohne Rundung) betragen muss. Vor dem Hintergrund der in den referierten Verordnungen geforderten Lernzieldifferenzierung im integrativen Unterricht scheint nicht ganz klar zu sein, wie Promotionen aufgrund indivi-

dualisierter Ziele konkret vollzogen werden sollen. Entweder ist Lernziendifferenzierung bereits promotionsrelevant oder sie bezieht sich lediglich auf Nicht-Promotionsfächer. Denn anders ließe sich der Verweis auf die Mindestnote »4,0 (Mittelwert ohne Rundung)« kaum widerspruchsfrei lesen. »In der Oberschule, in den Kleinklassen und in der Sonderschule werden Schüler und Schülerinnen weder zurückversetzt noch von der Beförderung ausgenommen« (S. 4).

In der Verordnung über die Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher (vgl. BGS 1991) hält Artikel 2 zu den Grundsätzen fest:

»Den fremdsprachigen Kindern sollen Hilfen angeboten werden, die ihnen erlauben, die durch das fremdsprachige und bikulturelle Milieu bedingten Schulschwierigkeiten zu überwinden. [...] Diese Massnahmen sind bereits im Kindergarten zu treffen. [...] Fremdsprachige Schüler, die während der obligatorischen Schulzeit zuziehen, werden in der Regel in die ihrem Alter und ihrem Ausbildungsstand entsprechende Jahrgangsklasse und Schulart aufgenommen. [...] Bei der Beurteilung der schulischen Leistungen fremdsprachiger Schüler ist der Fremdsprachigkeit gebührend Rechnung zu tragen. Sie ist insbesondere beim Entscheid über Beförderung oder Rückversetzung zu berücksichtigen. [...] Beim Ein- beziehungsweise Übertritt in die Oberstufe der Volksschule sind die möglichen schulischen Erfolgschancen des Schülers bei der Zuweisung mit einzubeziehen« (S. 1f.).

Zu entsprechenden Lehrerkognitionen ist wenig Konkretes bekannt. Umso dezidierter äußern sich Gügi et al. (2006) in den Schlussfolgerungen ihrer Expertise zu vermehrter Integration im Kanton Solothurn konkret zum hier beschriebenen »Zwist« :

»Integrative Schulen haben die Förderung aller Kinder zum Ziel. Mit dem »Ja zur Integration« sagen sie »Ja zur Verschiedenheit«. Um der Verschiedenheit in der Förderung Rechnung zu tragen, arbeiten sie nach dem Grundsatz: Nicht allen ist das Gleiche, sondern jedem das Seine zu vermitteln. Sie versuchen, das Kind an seinen eigenen Leistungsfortschritten zu messen. Es ist nicht die Aufgabe eines integrativen Unterrichtes, die Verschiedenheit im Laufe der Schulzeit auszugleichen und eine Homogenität anzustreben« (Gügi et al. 2006, S. 31).

Theoretisch ergiebiger – allerdings nicht für die Schweiz – können mit Opp und Speck-Hamdan (2001) zwei pädagogische Bewältigungsstrategien des hier referierten Problems skizziert werden: eine Elitestrategie und eine Egalisierungsstrategie. Die Elitestrategie zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrperson die Leistungsergebnisse der Klasse zu maximieren versucht, indem prioritär leistungsstarke Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Als Folge dieser Vorgehensweise nimmt sie eine Zunahme der Leistungsunterschiede in Kauf. Umgekehrt erfahren im Unterricht von Lehrpersonen, die der Egalisierungsstrategie folgen, jene Schülerinnen und Schüler eine besondere Förderung, die im Vergleich zur Klasse dem unteren Leistungsbereich angehören. Auf individueller Ebene der Lehrperson kann nach diesen Autoren (ebd.) als Problem zusammengefasst werden, dass sich Elite- und Egalisierungsstrategien aufgrund begrenzter Ressourcen der Lehrperson nur bedingt gleichzeitig verfolgen lassen. Wir haben das in Abschnitt 2.5.2.2 in den Studien zu Optimalklassen bereits erörtert. Folgt also die Lehrkraft einer der beiden Strategien, wird sie unweigerlich die Förderbedürfnisse anderer Schülergruppen vernachlässigen.

2.5.4 Fazit: Ein Modell zu Lehrerintentionen im Schulleistungsbereich

Was bezwecken Schweizer Primarlehrpersonen mit differenzierend-individualisierenden Maßnahmen? Inwiefern und inwieweit streben sie in ihrer Arbeit kompensatorisch-egalisierende Wirkungen an? Und inwiefern wollen sie diese Wirkungen durch Maßnahmen in der Regelklasse (d. h. durch Integration) erreichen? Intentionen werden hier verstanden als handlungsorientierende Zielkategorien von Lehrpersonen gegenüber Leistungsheterogenität in ihren Klassen. Die in diesem Kapitel diskutierten, pädagogischen Zielkategorien lassen sich theoretisch in zwei Dimensionen ordnen (vgl. Abb. 1, S. 101):

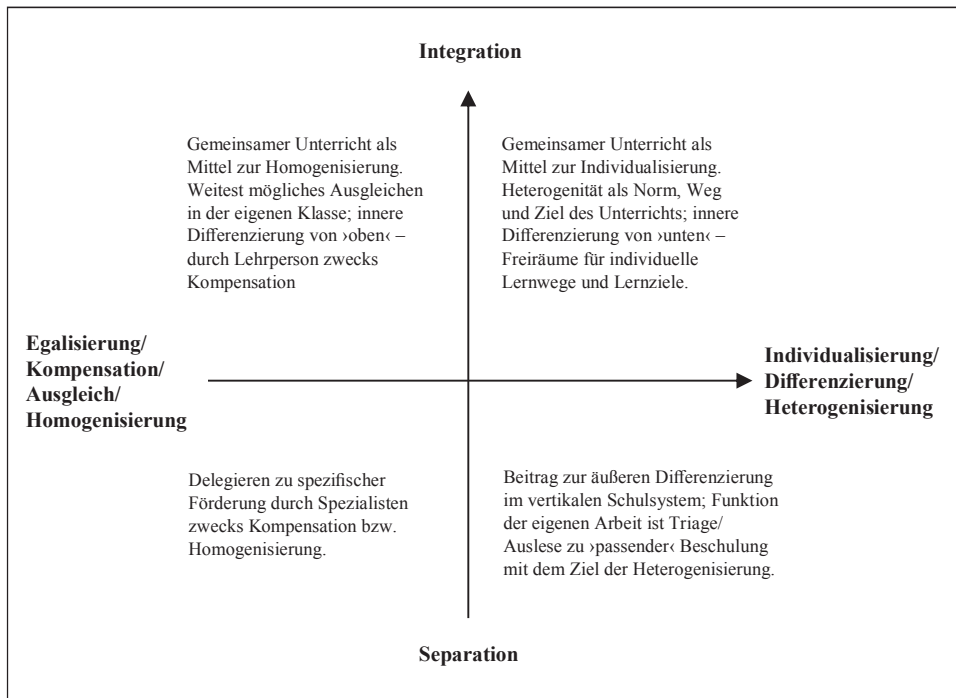


Abb. 1: Differenzierungsintentionen in zwei orthogonal angelegten Dimensionen

Eine erste Dimension (Integration versus Separation) fragt danach, welche Art der Differenzierung bevorzugt wird. Hier müssen die beiden Extreme Innere- versus Äußere Differenzierung vermittelt werden. An anderer Stelle wurde diese Dimension dadurch charakterisiert, dass sie die Frage beantwortet, inwiefern und inwieweit eine Lehrperson bei gegebener Leistungsheterogenität eine differenzierte Förderung eher innerhalb oder eher außerhalb der Regelklasse bevorzugt. Die zweite Dimension (Egalisierung versus Individualisierung) fragt noch deutlicher nach dem Ziel differenzierender Maßnahmen im Unterricht. Es geht hier darum, dass Lehrpersonen Positionen beziehen hinsichtlich der Allgemeinverbindlichkeit von Lernzielen bzw. des Lehrplans. Einstellungen auf dieser Dimension geben Auskunft darüber, inwiefern und inwieweit eine Lehrperson Leistungs-

differenzen ausgleichen möchte. Es hat sich ebenfalls gezeigt, dass diese Dimension mit der Frage zusammenhängen dürfte, wie ausgeprägt Distributionsfragen relational gedacht werden – also bezogen auf das Kollektiv der Klasse.

Mit Differenzierung sind hier strukturierende Maßnahmen gemeint, die Lehr-Lernprozesse in inhaltlicher, didaktischer, methodischer oder auch sozialer Hinsicht organisieren helfen. Unter *äußerer Differenzierung* (fortan als Separation bezeichnet) werden Lernende nach entsprechenden Kriterien (z. B. Leistungsfähigkeit, inhaltliches Angebot, Alter, Geschlecht, Religionszugehörigkeit) in homogene Lerngruppen eingeteilt und fortan voneinander isoliert beschult. *Innere Differenzierung* meint v. a. Unterrichts- oder didaktische Differenzierung, worunter insbesondere das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten – z. B. nach Zielen, individuellen Lehr- und Lernweisen, Hilfen und Unterstützung, sozial-räumlichen Kriterien oder etwa Vorkenntnissen – verstanden wird.

Die Begriffe »Individualisierung« und »Differenzierung« wurden voneinander unterschieden. Individualisierung meint im Kontext der vorliegenden Arbeit, dass Lernprozesse an individuellen Lernerfahrungen bzw. Vorwissen anknüpfen, dass Vorgehensweisen selbstgesteuert sind, individuelle Lernwege gefördert werden sollen und letztlich auch auf lernzieldifferente Ergebnisse abzielen, weshalb Individualisierung meist in Einzelarbeit stattfindet. Mit Niggli (2000) wurden Lernarrangements, die individualisiertes, selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, durch das in dieser Studie zu untersuchende Gerechtigkeitsproblem begründet. Die Maxime der unterscheidenden Gerechtigkeit fordert dabei, dass didaktische Handlungsformen das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz zwischen den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren hat, weshalb sich die Aufmerksamkeit der Lehrperson von der Klasse als Einheit deutlicher auf Einzelschüler zu verlagern hat und die Förderung des Einzelnen zu einer vordringlichen Aufgabe der Schule wird.

Die Frage nach der Äußerer Differenzierung wurde andiskutiert: Verschiedene Autoren bestätigten im Wesentlichen die pädagogischen und sozialpolitischen Erwartungen an integrativere Schulformen. Einerseits werden die Zusammenhänge zwischen Herkunft und Leistung abgeschwächt, andererseits profitieren auch sogenannte lernbehinderte und schulleistungsschwache Kinder im Leistungsbereich mehr, wenn sie in Regelklassen gemeinsam mit anderen Kindern beschult werden. Welches der angemessene Beschulungsort für ein leistungsmäßig nicht durchschnittliches Kind ist, wird in der Öffentlichkeit allerdings kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Aeberli & Landert 2001).

Weil davon auszugehen ist, dass das Angebot die entsprechende Nutzung steuert (vgl. z. B. Abschnitt 2.2.3), wurde am Beispiel des Schulgesetzes des Kantons Appenzell Ausserrhoden exemplarisch dargestellt, wie Förderung von politisch-rechtlicher Seite gedacht wird. Integration hat gemäß der Verordnung zu den Förderangeboten (FöV 2003) durch Individualisierung und Differenzierung im Unterricht, verstärkte Kooperation, Förderplanung und heilpädagogische Unterstützung zu erfolgen. Als Maßnahmen werden heilpädagogischer Unterricht, Lernzieldifferenzierung, Förderstunden, Repetition und Überspringen von Klassen, Dispensation oder etwa Schwerpunktsetzungen genannt.

Die Beschreibung der Deutungsebene von Lehrpersonen zur verstärkten Integration ergab kein klares Muster: Gewisse Befunde weisen auf die dezidierte Wahrnehmung von Überforderung hin; andere zeigen, dass selbst innerhalb von Schulhäusern ganz unterschiedliche Vorstellungen von Integration bestehen. Wieder andere Daten attestieren der Mehr-

heit der Lehrpersonen positive Einstellungen, und zwar in Abhängigkeit der Integrationserfahrungen (je weniger Erfahrung, desto günstiger wird die Sonderschule beurteilt) sowie in Abhängigkeit der Behinderungsart und deren Schweregrad. Kronig et al. (2000) geben an, dass Lehrerhandeln in verschiedenen Integrationssituationen nur manchmal geplant und zielorientiert erscheint und sich häufig auf das einzelne Kind – seltener auf die Schulklasse – richtet. In der Regel reagieren die Lehrpersonen in der gleichen Weise wie bei Schweizer Kindern, was mit dem Grundsatz der Gleichbehandlung begründet wird.

Um Aussagen zur Frage zu generieren, inwiefern schulische Differenzierung eher Individualisierung oder Egalisierung bezwecken soll, wurden die rechtlichen Grundlagen aus dem Kanton Solothurn konsultiert. Die Analyse des entsprechenden Volksschulgesetzes (BGS 1969) zeichnet eine Schule, in der Grundausbildung in Abhängigkeit der individuellen Begabung verteilt wird. Auch wenn behinderten Kindern das prinzipielle Recht zu steht, dass ihre Integration in Regelklassen »geprüft« wird, erscheint »Individualisierte Förderung« als Mittel und Zweck zugleich. Auch in den Ausführungen aus der Vollzugsverordnung zum Volksschulgesetz (BGS 1970) wird »Ausgleich«, »Kompensation«, »Egalisierung«, »Homogenisierung« als Ziel dieser Förderanstrengungen nirgends explizit erwähnt. Selbst die Absätze zur Sonderbeschulung vermitteln das Bild einer dezidiert begabungsorientierten Förderpraxis, die zudem im Verdacht steht, sich auf weitere Negativselektion zu beschränken. Auch die Bestimmungen für die Primarlehrpersonen betonen, sich an individuellen Begabungen zu orientieren und besonders Begabte zusätzlich zu fördern.

Lehrerkognitionen zu Sinn und Zweck differenzierender Maßnahmen wurden zumindest im deutschsprachigen Raum Europas – so ein weiteres Fazit – kaum erforscht. Die wenigen, theoretisch relevanten Aussagen, die zur Modellierung von Lehrerintentionen gegenüber Leistungsheterogenität gemacht werden können, decken sich weitgehend mit den Befunden aus Abschnitt 2.5.2.2, wonach Qualifizierung und Egalisierung als divergente Zieloptionen betrachtet werden. In diesem Sinne äußerte die Lehrerschaft in Solothurn, dass mit zusätzlicher Differenzierung der Anspruch eines Leistungsausgleichs unter den Schülerinnen und Schülern einhergehen muss.

Auch die von Opp und Speck-Hamdan (2001) erläuterten Spekulationen, wonach mit einer »Elitestrategie« zunehmende Leistungsunterschiede in Kauf genommen werden, während das Verfolgen der Egalisierungsstrategie auf Schülerinnen und Schüler im unteren Leistungsbereich fokussiert, können als Indiz dafür gelesen werden, dass sich Individualisierung und Egalisierung als Zieloptionen differenzierender Maßnahmen widersprechen. Ziel dieses Fazits war es, ein Modell zu skizzieren, mit welchem sich das für den Lehrberuf konstituierende Dilemma zwischen homogenisierenden und heterogenisierenden Handlungsoptionen konzeptualisieren lässt (vgl. Abb. 1, S. 101). Die Forderungen nach Gleichbehandlung und Berücksichtigung individueller Eigenheiten – sei es zum Zwecke des Ausgleichs oder zum Zwecke der Verstärkung individueller Leistungsmerkmale – haben sich weder in rechtlich-politischer noch in pädagogischer Hinsicht als eindeutig geklärt erwiesen. Geht man, wie in dieser Arbeit, davon aus, dass »differenzieren« primär nicht Zweck, sondern nur Mittel eines pädagogisch konstruktiven Umgangs mit Leistungsheterogenität ist, stellt sich die Frage nach den Intentionen, die mit differenzierenden Maßnahmen verknüpft werden.

Die Darstellungen des Zusammenhangs zwischen Attribution und Intention haben sich im Vergleich zu den bisherigen Ausführungen als ergiebiger für eine Modellierung entspre-

chender Intentionen erwiesen. Schulleistungen (verstanden als individuelle Lernprozesse und -ergebnisse von Schülerinnen und Schülern, die sich auf Zielvorgaben beziehen, welche von den untersuchten Lehrpersonen für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler bzw. Lerngruppen oder Klassen vorgängig geplant wurden) wie auch Schulleistungsunterschiede müssen von Lehrpersonen erschlossen und interpretiert werden, um sie als Entscheidungsgrundlage für Interventionen funktional werden zu lassen (vgl. Abschnitt 2.4.1). Durch die Deutung oder Begründung der Unterschiedlichkeit von Schülerleistungen erschließen Lehrpersonen mehr oder weniger bewusst Leitlinien für nachfolgende Handlungen. Hier hat sich insbesondere die herausragende Rolle der Kausalattributionen als notwendige Bedingung für Handlungsentwürfe und Intentionen von Lehrpersonen herausgestellt (vgl. Abschnitt 2.4.2). Die vorliegende Untersuchung stellt die Frage, ob sich Attributionen und Intentionen bzw. darauf bezogene Rechtfertigungen in einen systematischen Zusammenhang stellen lassen.

In theoretischer Hinsicht hat sich ein Dreischritt angeboten (vgl. Abschnitt 2.4.3), wonach 1. leistungsbezogene Attributionen von Lehrpersonen zur Bildung von entsprechenden Erwartungshaltungen über die zukünftigen Leistungsergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler führen. Wenn Lehrpersonen 2. zukünftige Leistungen stärker von ihrer Einschätzung stabiler Ursachenfaktoren abhängig machen als von der Einschätzung variabler Faktoren, dürften 3. diese Erwartungshaltungen über Möglichkeiten und Bedingungen der weiteren Förderung von Schülerinnen und Schülern ihrerseits grundlegende Intentionen einer mehr oder weniger ausgleichenden, kompensierenden (homogenisierenden) Einflussnahme moderieren. Inhaltlich führte dieser Zusammenhang zu folgenden Thesen:

Ursachenzuschreibungen von Lehrpersonen scheinen auch mit Bezugsnormorientierungen zusammenzuhängen: Mit der sozialen Bezugsnormorientierung (Vergleich mit anderen Schülerinnen und Schülern) korreliert demnach die Vorstellung von relativ zeitstabilen Leistungshierarchien in der Klasse bzw. die Betonung von Leistungsunterschieden, die verstärkte Attribution auf zeitstabile Faktoren, die Präferenz für Angebotsgleichheit und die geringere Intention, gemeinsame Lernfortschritte in der Klasse zu machen. Mit individueller Bezugsnormorientierung hängt umgekehrt verstärkt die Vorstellung von variablen Leistungshierarchien zusammen bzw. die Betonung der Leistungsentwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler. Diese Lehrpersonen tendieren eher dazu, zeitvariable Kausalfaktoren für die Leistungsunterschiede verantwortlich zu machen und den gemeinsamen Lernfortschritt aller Klassenmitglieder zu betonen.

Im Zusammenhang mit dem »Anwalt-Richter-Dilemma« (vgl. Abschnitt 2.5.1.1) wurde deutlich, dass einer kompensatorisch-edukativen Funktion, in welcher Lehrpersonen notwendigerweise parteilich bzw. personenbezogen agieren und eine dynamische Perspektive einnehmen, die unparteiische, gruppenbezogene Begutachterfunktion gegenübersteht, welche sich auf eine punktuelle Perspektive zu beschränken hat. Die sich in diesem Zusammenhang stellenden Fragen erscheinen in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht insofern relevant, als sich bildungstheoretisch keine angemessene und bildungspolitisch keine konsensfähige Antwort zur Frage finden dürfte, wie eine Wertpriorisierung im Antagonismus »Fördern und Auslesen« in der Primarschule aussehen müsste bzw. was hier das eigentliche Ziel der Primarschule ist. Lehrpersonen müssen diese Fragen individuell beantworten.

Nachdem die traditionelle Bewertungs- und Selektionsforschung in Gestalt der pädagogischen Psychologie und der Bildungssoziologie dahingehend kritisiert wurde, dass sie

wenig über konkrete und praktische Handlungsvollzüge der Lehrpersonen aussagen kann, wurde die Forschung zu subjektiven, impliziten und Alltagstheorien resümiert. Insbesondere die Befunde der Berner Forschergruppe um Streckeisen (z.B. 2006a) bestätigten, dass Deutungsmuster aus individueller Lehrerperspektive je nach Funktions- und Aufgabenverständnis unterschiedlich ausfallen. Die ersten drei der von Streckeisen et al. beschriebenen Typen lösen die Polarität zwischen Separation und Integration eindeutig zu Gunsten der Separation auf, die als notwendige Differenzierungsmaßnahme verstanden wird – sei es im Dienste der Elitebildung (Typ 1), der Leistungsmotivation (Typ 2) oder der Triage zur optimalen Förderung im »passenden Schultyp« (Typ 3). Diese Typen dürften aus den genannten Gründen als Orte bzw. Settings der intendierten Fördermaßnahmen leistungshomogene Gruppierungen bevorzugen. Anders Typ 4, der Separation grundsätzlich in Frage stellt und Integration klar bevorzugt.

Zur Frage, *wofür* differenziert wird, bzw. zur Dimension »Egalisierung versus Individualisierung« lassen die referierten Befunde zum Anwalt-Richter-Dilemma ebenfalls Rückschlüsse zu: Bei den ersten drei Typen kommt eine Auffassung zum Ausdruck, wonach Schülerinnen und Schüler eine ihren jeweiligen Anlagen angemessene und deshalb quasi vorgegebene Schulkarriere durchlaufen. Daher erschiene diesen Lehrpersonen die Intention kaum sinnvoll, auf die schulische Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler egalisierend Einfluss zu nehmen. So äußert Typ 1 eine dezidierte Individualisierungs-Intention, welche sich vorrangig auf die »Besten« bezieht. Typ 2 öffnet Individualisierungsoptionen für alle Schülerinnen und Schüler. In Typ 3 wird dazu nicht explizit Stellung bezogen. Eine plausible Erklärung könnte sein, dass die Logik dieses Typs weder dem einen Pol der Dimension (Egalisierung) noch dem anderen (Individualisierung) viel abgewinnen kann. Dies könnte damit begründet werden, dass es der Logik dieses Typs entsprechen dürfte, den eigenen Unterricht vorwiegend als Triage-Station und die eigene Aufgabe vornehmlich als diagnostische zu sehen, um die Schülerinnen und Schüler zum Zwecke der optimalen Förderung der »passenden Beschulung« zuzuführen. Typ 4 sieht im Selektionsauftrag hingegen ein systembedingtes Übel, das pädagogische Prozesse behindert. Das Handeln dieser Lehrpersonen ist gemäß den Autoren v. a. auf die Selektionsverlierer gerichtet. Hier wird also versucht, egalisierend zu wirken, Leistungsstreuung auszugleichen und ungleiche Chancen zu kompensieren.

Ebenfalls hat sich gezeigt, dass Lehrpersonen im Verlaufe des letzten Jahrhunderts zwar zunehmend für eine Schule eingetreten sind, die einen Beitrag zum Abbau von sozialer Ungleichheit leistet; andererseits hat eine soziologische Studie nahegelegt, dass die unterrichtspraktischen Handlungspräferenzen eines Großteils der Befragten als Eingehen auf die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu verstehen sind und differenzierende (i. S. von offenen, selbstorganisierten) Lehr- und Lernmethoden (individualisierender Unterricht) präferiert werden. Daraus konnte jedoch für die vorliegende Studie nicht geschlossen werden, wie diese Lehrpersonen die Aufgaben des Förderns und Auslesens koordinieren, noch wurde deutlich, wie Maximen der kompensatorisch-educativen Einflussnahme bzw. Intentionen eines egalisierenden Unterrichts mitreflektiert werden. Die kurze Skizze der »Integrationsdiskussion« in der Schweiz ergab in theoretischer Hinsicht, dass die Forderung einer auf systematische Weise vermehrt integrativen Beschulung grundlegend am Schweizer Schulsystem rüttelt, weil ein zieldifferent, differenzierter und individualisierter Unterricht beides in Frage stellt: die Annahme leistungshomogener Lerngruppen wie auch die Forderung nach Gleichheit allgemeiner Bildung.

Als Ziel von Integration in der Primarschule wurden die Bereiche Qualifikation und Egalisierung genannt. Als besonders problematisch hat sich hier die inhaltliche Konzeptualisierung bzw. die Definition von Indikatoren der Egalisierung herausgestellt. Letztere reichen von der Bereitstellung gleicher Bildungsangebote (Equität) bis zur Herstellung gleicher Bildungsergebnisse (Egalität). Leistungssteigerung (Qualifizierung) in der Klasse und gleichzeitige Verringerung der Leistungsheterogenität (Egalisierung) dürften, wie sich in der Diskussion der Befunde zu »Optimalklassen« zeigte, prinzipiell möglich sein. Der Trend scheint dahin zu gehen, dass gleichzeitige Qualifizierung und Egalisierung erreicht wird, indem benachteiligte Schüler weitestgehend gefördert werden, ohne die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zu benachteiligen.

Kapitel 3:

Gerechtigkeitsorientierungen im Umgang mit Leistungsheterogenität

Eine Gesellschaft, welche ihrer Schule den Auftrag gibt, alle Kinder und Jugendlichen unbesehen ihrer Herkunft, ihres Geschlechts oder anderer Verschiedenheiten zu fördern und ihnen die individuell bestmöglichen Bildungschancen zu gewähren, geht von der prinzipiellen Überzeugung aus, dass alle Schülerinnen und Schüler den gleichen eigenständigen Wert besitzen (vgl. z.B. Boshammer 2005; Frankena 1994). Doch leider vermag diese Überzeugung die Problematik des gerechten Umgangs mit unterschiedlichen Kindern nicht zu lösen. Vielmehr macht der genannte Zusammenhang erst deutlich, dass die Verteilung von schulischen Ressourcen sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht rechtfertigungsbedürftig ist.

Zur Regelung des menschlichen Zusammenlebens werden u. a. Konzepte der Gerechtigkeit oder der Fairness herangezogen. Behauptet wird gar, »dass Gerechtigkeit *die* zentrale moralische Kategorie im politisch-sozialen Bereich« sei (Gosepath 2004, S. 9, Hervorhebung im Original). Dies betrifft insbesondere die Verteilung begehrter, aber begrenzter Güter, die Verteilung von Lasten, die Rechtfertigung bestehender Ungleichheiten sowie die Wahl und Implementierung von Verfahrensweisen zur Beilegung von Konflikten. Zur Lösung derartiger Probleme sind Philosophie, Theologie, Rechtswissenschaften oder etwa politische Institutionen bestrebt, Maßstäbe zu entwickeln bzw. zu begründen und diese in Regelwerken festzuschreiben. Psychologische Fragestellungen in diesem Feld beziehen sich dabei primär auf »das ›naive‹ Rechts- und Gerechtigkeitsempfinden der betroffenen Menschen« (Schmitt 1993, S. 1).

»Die natürliche Verteilung ist weder gerecht noch ungerecht; es ist auch nicht ungerecht, daß die Menschen in eine bestimmte Position der Gesellschaft hineingeboren werden. Das sind einfach natürliche Tatsachen. Gerecht oder ungerecht ist die Art, wie sich Institutionen angesichts dieser Tatsachen verhalten« (Rawls 1979, S. 123).

Seit Rawls' *Theory of Justice* bestimmt der Gedanke das philosophische Nachdenken über Gerechtigkeit, dass niemand aufgrund von Dingen, für die er nichts kann, im Leben schlechter dastehen soll als andere (vgl. Krebs 2000). Gerechtigkeit besteht – so der einhellige Tenor – darin, gleiche Lebensaussichten für alle Menschen zu schaffen. Betrachten wir mit Rawls (1979) Gerechtigkeit als »erste Tugend sozialer Institutionen« (S.19), gilt dies insbesondere auch für das Bildungssystem und seine Akteure. Sowohl in wissenschaftlichen als auch in politischen Diskursen ist indes strittig, was »gleiche Lebensaussichten« sind.

Eine detaillierte Darstellung der Denk- und Forschungstraditionen, welche sich in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen mit Gerechtigkeit beschäftigt haben, ist in dieser Arbeit weder zu leisten noch wäre sie zielführend. Selbst die in der Moralphilosophie von alters her diskutierte und v. a. in den letzten 30 Jahren heftig debattierte Frage nach dem Stellenwert von Gleichheit bzw. Ungleichheit in Gerechtigkeitstheorien würde

den Rahmen der nachfolgenden Ausführungen sprengen. Zur theoretischen Begründung der Konzepte und Thesen bezüglich der hier zu beantwortende Fragestellung wird es in dieser Untersuchung auch nicht möglich sein, die disziplinären Grenzen auseinanderzuhalten, innerhalb derer nachzuzeichnende Argumente und Befunde diskutiert wurden. Als Vorgehen bietet es sich vielmehr an, die für den empirischen Teil für relevant erachteten Konzepte von Verteilungsgerechtigkeit bzw. die eingenommene Perspektive theoretisch zu verorten und zu fundieren. Der Forschungsgegenstand bzw. das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit gebietet es, Erkenntnisse aus diesen Disziplinen zu integrieren. So werden nachfolgend präskriptive und deskriptive Gesichtspunkte aus einem Spektrum aus Beiträgen politikwissenschaftlicher, rechts- und staatsphilosophischer, ethischer, soziologischer, psychologischer und pädagogischer Provenienz dargestellt, welche eine direkte Aufklärung der hier verwendeten Entitäten versprechen. Diese Vorgehensweise wurde von mehreren Autoren, die sich vergleichbare Forschungsfragen vorgenommen hatten, hinlänglich begründet (vgl. z. B. Griffiths 1998; Hegtvedt 1992; Ramirez Wiedeman 2002; Sabbagh 2001). Soll die strikte Disziplingebundenheit und die damit einhergehende Ignoranz gegenüber widersprechenden bzw. komplementären Gesichtspunkten außerdisziplinärer Herkunft überwunden werden, scheint es in wissenschaftlicher Hinsicht jedoch umso dringlicher geboten, mindestens die theoretische Herkunft von Konzepten zu referieren – sei es nur aus dem Grund, ihre eigentliche Verwendung bzw. Bedeutung nicht gänzlich zu vergessen. Cambron-McCabe und McCarthy (2005), um ein Beispiel zu nennen, schreiben für unseren Zusammenhang: »The prevalence of social justice language in educational settings and scholarship portends a new movement with as many meanings as actors on the scene« (S. 201). Dies soll hier nach Möglichkeit vermieden werden.

Um empirisch gehaltvolle Hypothesen formulieren zu können, dürfte es vorerst hilfreich sein, die Frage zu beantworten, was in philosophischer Hinsicht überhaupt gerecht sein kann (Kapitel 3.1). Hierbei sind insbesondere analytisch sinnvolle Differenzierungen von Gerechtigkeit für die Operationalisierung der eigenen Konzepte von Interesse. Gleichzeitig muss in diesem Kapitel unbedingt gefragt werden, welche Vorstellungen der philosophische Diskurs zum Problem der Heterogenität in Verteilungsfragen für die Belange der vorliegenden Untersuchung anzubieten hat. Nachdem die für die vorliegende Arbeit für relevant erachteten Fragestellungen der politisch-normativen Idee sozialer Gleichheit bzw. Gerechtigkeit andiskutiert wurden, sollen diese im Folgenden um empirisch-deskriptive Aspekte ergänzt werden. Dies betrifft zuerst die sozialpsychologischen Erkenntnisse zur Frage, welche Verteilungen Menschen in verschiedenen Situationen für gerecht erachten (Kapitel 3.2). Weil pädagogische bzw. schulische Kontexte unter theoretischen Gesichtspunkten eine ganz spezifische Bedingung für Verteilungsentscheidungen darstellen dürfen, welche sich insbesondere durch den asymmetrischen bzw. advokatorischen Charakter der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden auszeichnen, soll den Ausführungen zu diesen Fragen ein separater Abschnitt zur Verfügung stehen (Abschnitt 3.3). Die gewonnenen Erkenntnisse aus den hier angekündigten Abschnitten können der besseren Übersicht halber zusammengefasst werden. Dies soll in Abschnitt 3.4 unter der Perspektive erfolgen, wie die genannten Konzepte Gerechtigkeit mit Differenzvorstellungen zu koordinieren versuchen. In einem separaten Abschnitt (3.4.4) können sodann die gewonnenen Erkenntnisse in Form von vorläufigen Thesen zusammengefasst werden.

3.1 Was ist gerecht ... und für wen?

Wir alle wollen eine gerechte Gesellschaft. Politische und gesellschaftliche Regelungen sollen gerechtfertigt werden können. Gerechtigkeit gilt in der westlichen Welt als *das* zentrale Kriterium der moralischen Legitimation politischer und sozialer Verfahrensweisen und Institutionen (vgl. z.B. Gosepath 2004; Horster 2005).³⁹ Aber obwohl breite Einigkeit über den Stellenwert der Gerechtigkeit in gesellschaftlichen Regelungsbereichen besteht – über den Anspruch also, *dass* wir Gerechtigkeit fordern –, ist doch weitgehend unklar bzw. umstritten, *was* Gerechtigkeit erfordert bzw. *wie* gerechte Verhältnisse letztendlich auszusehen haben. In besonderer Weise gilt dies für das Problem der gerechten Verteilung von Gütern – also für die Frage der sozialen Gerechtigkeit (vgl. auch Boshammer 2005). Eben: Was ist gerecht?

»Keine Frage ist so leidenschaftlich erörtert, für keine andere Frage so viel kostbares Blut, so viel bittere Tränen vergossen worden, über keine andere Frage haben die erlauchtsten Geister – von Platon bis Kant – so tief gegrübelt. Und doch ist diese Frage heute so unbeantwortet wie je. Vielleicht, weil es eine jener Fragen ist, für die die resignierte Weisheit gilt, dass der Mensch nie eine endgültige Antwort finden, sondern nur suchen kann, besser zu fragen« (Kelsen 2000, S. 9).⁴⁰

Es sei für die Belange dieser Arbeit vorerst damit Genüge getan, dass es eine neutrale, allgemeine, ahistorische Bedeutung des Begriffs ›Gerechtigkeit‹ bzw. ›gerecht‹ gibt – ja notwendigerweise geben muss. Selbst wenn Menschen zu verschiedenen Zeiten der Geschichte und an verschiedenen Orten der Welt ganz Unterschiedliches für gerecht hielten: alle uns bekannten Menschen haben den Begriff ›gerecht‹ gleich verwendet (vgl. z.B. Gosepath 2004).

›Gerecht‹ ist zunächst ein Prädikat des moralischen Lobs; umgekehrt ist ›ungerecht‹ ein Prädikat moralischen Tadels.

»Von etwas zu sagen, es sei gerecht, ist ein starkes moralisches Urteil. Eine bloß konstatierende Verwendungsweise des Prädikats ›ungerecht‹ ist unmöglich. Indem wir etwas als ungerecht beurteilen, stellen wir damit nicht nur etwas beschreibend fest, sondern bewerten es zum einen auch und fordern zum anderen zugleich eine positive Veränderung des Zustands. Gerechtigkeitsausagen sind also nicht bloß deskriptiv, sondern evaluativ und präskriptiv« (Gosepath 2004, S. 34).

Als ein weiteres konstitutives Bestimmungselement des Begriffs Gerechtigkeit kann ihre Legitimität genannt werden. Wir Menschen haben »eine generelle Tendenz, unser Handeln als ›gerecht‹ zu rechtfertigen« (ebd., S. 35; vgl. hierzu auch Abschnitt 3.2.2.4, S. 158). Gleichzeitig werden Verteilungsregelungen nur dann als gerecht erlebt, wenn sie auf bestimmten Gerechtigkeitskriterien – wie z.B. Gleichheit oder etwa Verdienst – beruhen (vgl. z.B. Abschnitt 3.2.2). Rechte und Pflichten schließlich »erscheinen uns nur dann als gerecht, wenn sie in für uns überzeugender Weise beanspruchen können, auf einer objek-

39 Gosepath (2004) präzisiert diese These wie folgt: »Auch wenn der Begriff einige Zeit in den Hintergrund trat, weil seit Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, dem Deutschen Idealismus und Marx der Gedanke individueller Freiheit und nicht mehr Gerechtigkeit den Angelpunkt der Rechts- und Staatsphilosophie darstellte, wird die Gerechtigkeit von John Rawls in ihrer Bedeutsamkeit wieder ins Zentrum der praktischen Philosophie gerückt« (S. 9).

40 Sokrates wird nachgesagt, dass er sich zeitlebens konstant geweigert habe, eine allgemeingültige Definition von Gerechtigkeit zu formulieren (vgl. z.B. Heitger 2007, S. 90).

tiven, das heißt intersubjektiven Ebene begründet zu sein. Die erste und wichtigste Bedingung dieser objektiven Rechtfertigung ist Unparteilichkeit« (ebd., S. 37).⁴¹

Um mit Aristoteles (2003) einer der ältesten Gerechtigkeitsdefinitionen des Abendlandes zu folgen, steht gerechterweise bzw. richtigerweise »Jedem das Seine« zu. Eine Handlung ist also dann gerecht, wenn sie jedem Menschen das gibt, was ihm zusteht (vgl. Abschnitt 3.2.2.2, S. 152). Diese These bedingt, dass es mehrere Menschen gibt.⁴² Gerechtigkeit wird quasi »auf andere angewendet«.

»Gerechtigkeit bezieht sich immer auf eine Relation zu anderen. Sie ist intersubjektiv oder interpersonal. Die Forderung nach Gerechtigkeit bezieht sich stets auf das Handeln von Menschen, die die Fähigkeit haben, gerecht gegenüber anderen zu handeln, denen Gerechtigkeit geschuldet wird« (Gosepath 2004, S. 45).

Insofern »impliziert jedes Gerechtigkeitsurteil, auf welchen Anwendungsgegenstand es sich auch immer beziehen mag, die theoretische Anerkennung, dass jemand einen moralischen Anspruch einem anderen gegenüber hat und dass diesem anderen eine entsprechende Verpflichtung auferlegt ist. Gerechtigkeit hat es also primär mit der angemessenen Erfüllung der individuellen moralisch gerechtfertigten Ansprüche einzelner anderer zu tun« (ebd., S. 45).

Ganz allgemein bezieht sich Gerechtigkeit immer auf »jene Forderungen der Moral, die sich auf Interessenskonflikte zwischen den Menschen um die Güter und Lasten des sozialen Lebens beziehen und die einen allgemein annehmbaren Ausgleich dieser Konflikte verlangen« (Koller 1995, S. 53). Gerechtigkeit fordert dabei, jedem zukommen zu lassen, was ihm gebührt, bzw. jede Person so zu behandeln, wie sie es verdient. Diese Gerechtigkeit meint das moralisch Angemessene. Die Frage stellt sich nun, »was das eigentlich ist, was jedermann als »das Seine« betrachten darf« (Kelsen 2000, S. 33) – die Frage also, welche Kriterien die Angemessenheit des Zuteilens festlegen. Denn offensichtlich erheben sich die Frage und das Bedürfnis nach Gerechtigkeit nur dort, wo eben nicht evident ist, was den Betroffenen zusteht bzw. dort, wo es Interessenskonflikte gibt. Immerhin: Der allgemeine Gerechtigkeitsgrundsatz »jedem das Seine« gilt offensichtlich in gleicher Weise für jeden Menschen. Es wird hier implizit der Gedanke angedeutet, »dass jeder Mensch als Person in grundlegender Gleichheit Rechtssubjekt, d.h. Träger von Rechten ist« (Kerber 1998, S. 76; vgl. hierzu auch Abschnitt 3.1.3.1 weiter unten).

⁴¹ In pädagogischer Hinsicht stellt sich mit dieser Bedingung die Frage, wie die Unparteilichkeits-, Unbefangenheits- und Unvoreingenommenheitsansprüche der Gerechtigkeit mit dem pädagogischen Imperativ der Ausrichtung jedweder erzieherischer sowie unterrichtlicher Akte am einzelnen, individuellen Kind bzw. der »Aufgabe der unterscheidenden Förderung« (Flitner 1985, S. 38) koordiniert werden können, welchem doch Parteilichkeit, Befangenheit bzw. Voreingenommenheit geradezu immanent zu sein scheinen. Mit dieser Frage werden wir uns in Abschnitt 3.3 noch eingehender auseinanderzusetzen haben.

⁴² Diese zunächst lapidar erscheinende Feststellung hat für unseren Zusammenhang weitreichende Konsequenzen, wie wir später noch sehen werden (vgl. Abschnitt 3.3.2). Mit Boshammer (2005) lässt sich etwa fragen, warum Gerechtigkeit überhaupt als relationales Konzept verstanden werden soll. Inwiefern ist es notwendig, Vergleiche anzustellen, um feststellen zu können, welche Verteilungsanteile innerhalb des Klassenzimmers gerecht sind? Oder könnte bei Verteilungen ein individuelles »Genug« reichen? Die Zuweisung von Lerngelegenheiten (bzw. Bildung) ist kein bloß individuelles Gut, dessen Verteilung sich lediglich nach individuellem Bedarf richten kann, wie es die pädagogische Ursituation zwischen Erzieher und Zögling suggerieren mag. Insofern dürfte ein relationales Verteilungsverständnis unabdingbar sein, wonach Lehrpersonen also individuelle Ansprüche der einzelnen Schülerinnen und Schüler mit den Ansprüchen einer gerechten Gesamtverteilung im Klassenzimmer zu koordinieren haben.

Des Weiteren dürfte wesentlich sein, was diese Güter eigentlich sind, die fair verteilt werden sollen, oder anders formuliert, welches die Domäne oder – um mit Walzer (1983/2006) zu sprechen – die Sphäre gerechter Allokation ist. Eine kurze Skizze dieses Hintergrundes scheint für unseren Zusammenhang bereits auf sehr abstrakter Ebene wichtig, denn unterschiedliche Gerechtigkeitskonzepte sind mit unterschiedlichen Vorstellungen davon verknüpft, was das Wesen des Guten ist (vgl. z. B. Taylor 1999). Ansätze zu einer Theorie der Güter hat beispielsweise Walzer (1983/2006) vorgelegt.

»Das je einzelne soziale Gut oder Set von Gütern konstituiert gewissermaßen seine eigene Distributionssphäre, innerhalb derer sich nur ganz bestimmte Kriterien und Arrangements als angemessen und dienlich erweisen. So gehört Geld nicht in die Sphäre des Kirchenamtes, es ist dort etwas Ungehöriges, ein Störenfried, der aus einer anderen Sphäre hereindringt. Frömmigkeit wiederum sollte auf dem Marktplatz, nimmt man ihn in der ihm generell zugedachten Funktion, keinen Vorteil bringen« (ebd., S. 36).

Zunächst sind Güter Dinge und Zustände, die Menschen in Gesellschaften wertschätzen bzw. für erstrebenswert halten. In inhaltlicher Hinsicht können sowohl *materielle* (Rohstoffe, Produktionsmittel, Arbeit, Einkommen, Wohlfahrtsleistungen), *soziale* (Sicherheit, Kultur, Bildung, Chancen, Prestige) als auch *politische* (Rechte, Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit) Werte bzw. Ressourcen gemeint sein (vgl. Gosepath 2004). Neben Vorteilen sind auch Nachteile des menschlichen Zusammenlebens (Lasten, Pflichten) Gegenstand von Verteilungsfragen. Auszuschließen sind selbstverständlich Dinge, die nicht verteilbar bzw. veränderbar sind, und somit nicht in den Bereich der Gerechtigkeit fallen. Während also soziale Güter von sozialen Institutionen direkt verteilt werden können (z. B. Kenntnisse und Chancen durch Erziehungs- und Sozialisationsprozesse der Schule),⁴³ ist das bei natürlichen Grundgütern (z. B. Intelligenz, Vitalität) nicht der Fall, denn »über ihren Einsatz, die Art der Ausübung, ihre Entwicklung, Fortbildung, Perfektionierung oder deren Gegenteile kann und darf das jeweilige Individuum im Rahmen der üblichen Einschränkungen frei entscheiden. Die Früchte der Talente hingegen, also das, was man mit seinen Begabungen und Fähigkeiten erworben hat, sind durchaus verteilbar und müssen nach liberal-egalitärer Auffassung deshalb auch Gegenstände prinzipieller Verteilung sein« (Gosepath 2004).

Um Forderungen der Gerechtigkeit im Einzelfall zu konkretisieren, müssen v. a. zwei Faktoren miteinander in Beziehung gesetzt und koordiniert werden: Die *Umstände*, die relevant sind, um eine Person so oder anders zu behandeln, und gleichzeitig *Handlungen*, die für diese Behandlung in Betracht gezogen werden können.

»Welche Umstände für die Behandlung von Personen relevant und welche Handlungsweisen unter diesen Umständen angemessen sind, das hängt ganz wesentlich von der *Art* und dem *Sinn* der sozialen Beziehungen ab, die zur Debatte stehen. Dementsprechend pflegen wir auf verschiedene Situationen und auf verschiedene Bereiche des sozialen Handelns *unterschiedliche Gerechtigkeitsstandards* zur Anwendung zu bringen« (Koller 1995, S. 54).

⁴³ Es wurde hier tunlichst vermieden, »Bildung« als soziales Gut zu deklarieren, welches von der Institution Schule direkt verteilt wird, wie dies Gosepath (ebd.) tut. Denn Bildung lässt sich im klassischen Verständnis nur als persönliches Attribut auffassen, ist also nur individuell zu verstehen (vgl. z. B. Oelkers 2007). Insofern dürfte sich Bildung – im Unterschied zu Unterricht oder Lerngelegenheiten – nur schwerlich gerechtigkeitsproportional fassen lassen.

Diese Unterscheidung dürfte für den Zusammenhang der Adjustierung bzw. Koordination von Gerechtigkeitskriterien in verschiedenen gerechtigkeitsrelevanten Unterrichtssituationen eine Rolle spielen. So wäre etwa plausibel, dass für Übertrittsentscheidungen andere Kriterien für Handlungsalternativen berücksichtigt (oder mindestens anders gewichtet) werden als etwa bei der Vergabe von Strafaufgaben in Disziplinarfällen oder bei Gruppeneinteilungen für kooperative Lernformen.

Um das Feld der unzähligen Beiträge wenigstens analytisch beschreiben und für unseren Zusammenhang einschränken zu können, soll die Frage, was für wen gerecht sein kann, im Folgenden unter philosophischer Perspektive anhand dreier Zugangsweisen durchdrungen werden: In Abschnitt 3.1.1 werden die entsprechenden Herangehensweisen nach ihrer Normativität, ihren Analyseebenen und Dimensionalitäten unterschieden. Abschnitt 3.1.2 widmet sich der Einführung der für unseren Zusammenhang wesentlichen Unterscheidung zwischen dem Begründen und Anwenden von Gerechtigkeitsmaximen. Schließlich können in Abschnitt 3.1.3 die spezifischen Herausforderungen dargelegt werden, die Heterogenität an Gerechtigkeitsvorstellungen stellt.

3.1.1 Normativität, Analyseebene und Dimensionalität

Wenn die Frage zur Debatte steht, wie die regulativen Prinzipien bestimmt werden können, welche bei Verteilungsproblemen zu Rate gezogen werden, ist in der philosophischen Tradition zwischen normativen und deskriptiven Zugängen zu unterscheiden (vgl. Abschnitt 3.1.1.1). Je nach Fokus der Verteilung – der Frage also, worauf sich die Gerechtigkeit der entsprechenden Distribution bezieht –, ist eine Makro- von einer Mikrogerechtigkeit zu differenzieren (Abschnitt 3.1.1.2). Die vorgeschlagenen Ansätze zu gerechten Prozessen und Ergebnissen in Verteilungsfragen können auch danach unterschieden werden, wie viele Verteilungskriterien zu koordinieren sind. Abschnitt 3.1.1.3 liefert ein Analyseschema zu entsprechenden Dimensionalitäten von Gerechtigkeitstheorien. Für die Frage, was für wen gerecht ist, ist in analytischer Hinsicht ebenfalls von Interesse, inwiefern universale oder partikuläre (kontextbezogene) Konzeptionen von Gerechtigkeit zu unterscheiden sind (vgl. Abschnitt 3.1.1.4).

3.1.1.1 Normative und deskriptive Herangehensweisen

Die gerechte Verteilung von sozialen Ressourcen – die Verteilungsgerechtigkeit – hat bis heute unzählige Autoren in philosophischen und sozialwissenschaftlichen Traditionen beschäftigt. Eine zentrale Fragestellung dieser reichhaltigen Forschung ist die Bestimmung von distributiven Prinzipien oder Werten, wie z. B. Gleichheit oder Bedürftigkeit, welche die Verteilung von sozialen Ressourcen zwischen Individuen oder Gruppen regulieren bzw. koordinieren. Zur Beantwortung dieser Frage lassen sich in konzeptueller und methodologischer Hinsicht zwei grundlegend verschiedene Herangehensweisen unterscheiden: die philosophisch-normativ orientierten Ansätze sowie empirisch-deskriptiv orientierte, sozialwissenschaftliche Ansätze. Während erstere das ›Sollte‹ zu bestimmen versuchen bzw. Möglichkeiten der Validierung und Rechtfertigung dieser Prinzipien prüfen, beschäftigen sich letztere mit dem ›Ist‹ bzw. untersuchen einerseits, wie diese Prinzipien tatsächlich zur Anwendung kommen, und andererseits, welche Gerechtigkeitsüber-

zeugungen und -motive den Verteilungshandlungen in verschiedenen Kontexten zu Grunde liegen (Sabbagh 2001, S. 150).⁴⁴

Die hier vorliegende Arbeit fokussiert nicht die normativ orientierte Frage, was Lehrer tun sollen, oder inwiefern welche Prinzipien gerechter Verteilung ihrer Ressourcen in pädagogischer und ethischer Hinsicht legitimierbar sind. Vielmehr steht die Frage im Mittelpunkt, welche Eigenschaften die Einstellungen bzw. Intentionen von Lehrerinnen und Lehrern in der Primarschule zur Verteilung ihrer Ressourcen angesichts der Leistungsunterschiede ihrer Schülerschaft haben. Diese Untersuchung ist trotz der normativen Valenz ihres Themas unbedingt *deskriptiv* zu verstehen.

3.1.1.2 Makro- und Mikrogerechtigkeit

Mit Sabbagh (2001) können Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit zudem dahingehend unterschieden werden, inwiefern sie (a) ein gerechtes Ergebnis der Gesamtverteilung sicherstellen (makro) oder (b) eine gerechte Abgeltung von Individuen in der Gesellschaft (mikro) fokussieren. Prinzipien auf Makro-Ebene sind in nicht-individuellen Begriffen formuliert. Hier wird die Gesamtverteilung betont, indem das integrierte Ganze der Verteilung entweder gut oder schlecht sein kann. Prinzipien auf der Mikro-Ebene betreffen hingegen Bestimmungen auf individueller Ebene. Ihre Anwendung ist bedingt durch die Evaluation persönlicher Charakteristika und durch die Übereinstimmung zwischen diesen Charakteristika und entsprechend individuell zustehenden Abgeltungen. So zählt die Autorin insbesondere Prinzipien nach dem Muster »jedem, der die Bedingung x erfüllt« oder Verteilungen nach Bedürftigkeit bzw. Leistung zu jenen der Mikro-Ebene (S. 239). Als weiteres Merkmal der Prinzipien auf der Mikro-Ebene kann angeführt werden, dass sie die Ausgestaltung der Gesamtverteilung nicht im Voraus festlegen.⁴⁵

Die Trennung zwischen entsprechenden Ebenen ist für die folgende Untersuchung insofern von Bedeutung, als Lehrpersonen im Schulalltag vor der Problematik stehen, sowohl der Gesamtverteilung als auch den je einzelnen Besonderheiten gerecht zu werden. Insofern dürften im Gerechtigkeitserleben von Lehrpersonen bei praktischen Entscheidungen Verbindlichkeiten oder Verpflichtungsaspekte gegenüber der Klasse als Ganzes und gegenüber individuellen Bedürfnissen in einen Widerspruch geraten. Dieses potenzielle Dilemma wird im Abschnitt 3.1.3 (S. 120) genauer betrachtet.

⁴⁴ Sabbagh (2001) kritisiert eine ungenügende gegenseitige Kenntnisnahme der beiden Traditionen. Sie entwickelt stattdessen eine vergleichende und integrierende Taxonomie normativ und empirisch orientierter Ansätze und untersucht, welchen Beitrag die beiden Traditionen einander gegenseitig beisteuern könnten.

⁴⁵ Die Unterscheidung zwischen Makro- und Mikrogerechtigkeit ist deshalb wichtig, weil sie auf Analyseebenen verweist, auf welchen die verschiedenen Gerechtigkeitstheorien fußen. Die Prinzipien der Makro- und Mikrogerechtigkeit sind mit distinkten Konzeptionen zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft verbunden. Die Prinzipien der Makrogerechtigkeit gewichten die soziale Ordnung als Ganzes, während jene der Mikrogerechtigkeit die Zusammenhänge zwischen Individuen fokussieren, indem deren persönliche Attribute im Vergleich zu jenen anderer betrachtet und evaluiert werden (vgl. Sabbagh 2001). Es ist deshalb kaum erstaunlich, dass sich die Verteilungsmuster, welche sich aus der Anwendung von Prinzipien der Makro- und Mikrogerechtigkeit ergeben, nicht entsprechen und gar in Konflikt zueinander geraten können. Für eine philosophisch-inhaltliche Annäherung an Problemkreise der zwei genannten Ebenen und ihrer Ansätze siehe auch Abschnitt 3.1.3.1 (S. 125).

3.1.1.3 Ein- und Mehrdimensionalität von Gerechtigkeitstheorien

Eine weitere Unterscheidung, die mit Sabbagh (2001) zur Einordnung und zum integrativen Verständnis der verschiedenen Gerechtigkeitstheorien wesentlich erscheint, hängt mit der Anzahl distributiver Prinzipien zusammen, welche in der entsprechenden Theorie spezifiziert werden. Einige Theorien sind demzufolge gemäß der Autorin (S. 240) als ein-dimensional zu beschreiben, weil sie von einem einzelnen, umfassenden Verteilungsprinzip für alle Arten von sozialen Ressourcen ausgehen. So wäre beispielsweise denkbar, soziale Ressourcen wie Geld, Macht, Prestige etc. nach dem Leistungsprinzip zu verteilen. Andere Theorien sind als mehrdimensional zu klassifizieren, weil darin eine Mehrzahl distributiver Prinzipien angenommen wird, die nicht reduziert werden kann. Diese Mehrzahl an Prinzipien kann auch zu Konfliktsituationen führen, wenn die verschiedenen Prinzipien bei der Verteilung sozialer Ressourcen einander widersprechende moralische Ansprüche zum Ausdruck bringen (ebd., S. 240). Mehrdimensionalität der Prinzipien verweist auch darauf – so die Autorin –, dass es gar kein einzelnes Gerechtigkeitsprinzip zur Verteilung aller Arten von Ressourcen geben kann, weil jede Ressource und jedes Gut eine je andere Bedeutung hat, was folglich zur Anpassung der Wahl des Verteilungsprinzips veranlassen muss. So wäre es beispielsweise plausibel, Geld nach dem Leistungsprinzip, Sozialfürsorge jedoch nach dem Bedürftigkeitsprinzip zu verteilen.

Es ist aus der einschlägigen Literatur nicht bekannt, ob Lehrpersonen in Alltagssituationen unterschiedliche Verteilungsprinzipien explizit aufeinander beziehen. Die Komplexität gerechtigkeitsrelevanter Situationen im Zusammenhang schulischen Unterrichts dürfte indes einigen Aufforderungsgehalt besitzen, unterschiedliche Anforderungen der Gerechtigkeit wenigstens implizit miteinander koordinieren zu müssen (vgl. hierzu z. B. Oser 1998). Es ist für diese Arbeit jedenfalls theoretisch von Interesse, wie Lehrpersonen den im Kapitel 2 skizzierten Phänomenen gerecht zu werden versuchen, mit denen sie sich aufgrund der heterogenen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler konfrontiert sehen.

3.1.1.4 Universalität und Partikularität

Ein- versus Mehrdimensionalität wird oft verbunden mit einer zusätzlichen Unterscheidung zwischen der universellen bzw. generellen oder der partikularen bzw. lokalen Konzeptualisierung distributiver Gerechtigkeit (vgl. Sabbagh 2001). So unterstellen Theorien, die Gerechtigkeitsprinzipien mit universellen Konzepten definieren, dass diese generelle Gültigkeit haben und deshalb die institutionellen oder kulturell-historischen Kontexte nicht reflektieren, in denen sie angewendet werden. Universelle Prinzipien werden gewöhnlich formal definiert und gerechtfertigt. Dies folgt der Annahme, dass es möglich ist, jenseits von institutionell-kulturell geprägten Bereichsspezifitäten eine rationale Haltung einzunehmen. Für den philosophischen Diskurs kritisiert Kersting (2005a) leicht pointiert:

»Unterhalb dieser Ebene universalistischer Normen, demokratisch-diskursidealer Verfahrensregeln und menschenrechtlicher Gleichheit gibt es für den Universalisten nur Kontingenz, Geschichte, Subjektivität, Geschmack, Idiosynkrasie, den Pöbel der Sinnlichkeit, Herzensbrei, Gewohnheit, Üblichkeiten, Konventionen, Traditionen; mit einem Wort: unterhalb dieser Ebene verliert alle Philosophie Interesse und Zuständigkeit. Der Universalismus ist ein Humanismus; sein Protagonist ist der Mensch, der Mensch qua talis, etwas also, was es außerhalb der Biologie- und Logikbücher gar nicht gibt, etwas, das nur durch Abstraktion und Distanzierung geschaffen werden

kann; der Humanismus ist also eine gleichheitsorientierte Moral des Wegsehens. Und dieses Wegsehen wird in den einschlägigen moralepistemologischen Formeln und Prinzipien operationalisiert« (S. 9).

Auf der anderen Seite basieren Theorien, die distributiven Prinzipien lediglich eine partikuläre Gültigkeit zugestehen, auf der epistemologischen Annahme, dass die Idee gerechter Verteilung einer lokalen Referenz in einem spezifischen sozialen Kontext bedarf. Dies bedeutet auch, dass Überzeugungen und Kenntnisse sozial geprägt sind – inklusive jener, die sich auf Gerechtigkeit berufen. Mit Gerechtigkeit ist hier also nicht eine Form von Wahrheit gemeint, welche sich bei korrekter Anwendung von rationalen Methoden eröffnet, sondern ein von Menschen gemachtes Konstrukt, welches vor dem Hintergrund seiner spezifischen und kontextuell geprägten Bedingungen verstanden werden muss.

»Der Grund ist der, dass Menschen sich immer als bestimmte begegnen, eingebunden in ein Netz von Beziehungen der unterschiedlichsten Art, die je für sich ein eigenes normatives Profil, ein eigenes normatives Erwartungsniveau, besitzen. Als soziale Wesen, die in vielerlei Beziehungen leben, haben Menschen mancherlei besondere Pflichten, die sie nicht als Menschen und nicht gegenüber Menschen haben, sondern die sie als Mitglieder von Gruppen, als Angehörige von sozialen Vereinigungen haben. Diese besonderen Pflichten bilden das normative Wurzelwerk unserer gemeinsamen Lebenswelt; diese Loyalitäten sind nicht in inklusive Anerkennungswechselseitigkeit und allgemeinhumane Respektsreziprozität auflösbar; sie sind wesentlich exklusiv und asymmetrisch« (Kersting 2005a, S. 10).

Auch diese Unterscheidung dürfte für die empirische Untersuchung von genuinem Interesse sein. Sind die befragten Gerechtigkeitsorientierungen von Lehrpersonen prinzipiell-universalistischer Natur oder werden sie von Fall zu Fall, von Situation zu Situation je neu konstruiert? Wenngleich nicht davon auszugehen ist, dass die Befragten eine ausschließliche und dezidiert universalistische Gerechtigkeitskonzeption im Umgang mit Leistungsheterogenität verfolgen, soll in dieser Untersuchung der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich bei Lehrpersonen neben intuitiven, auf Kontexte adaptierten Herangehensweisen auch prinzipielle Orientierungen zeigen lassen.

3.1.2 Begründen und Anwenden von Gerechtigkeitsmaximen

Dieser Abschnitt widmet sich dem grundlegenden Unterschied zwischen zwei ganz verschiedenen Problemen – zum einen nämlich, eine Handlungsoption oder -maxime ethisch zu begründen, zum anderen, ein begründetes Prinzip anzuwenden. In Abschnitt 3.1.2.1 soll diese, für unseren Zusammenhang ganz wesentliche Unterscheidung eingeführt werden. Abschnitt 3.1.2.2 stellt diese Frage später in den Kontext verschiedener Beziehungs- und Gemeinschaftsverhältnisse, welche ihrerseits selbstverständlich als moderierende Bedingungen zu verstehen sind.

3.1.2.1 Begründungs- und Anwendungsdiskurse

Mit der berühmten Frage »Was soll ich tun?« hatte Kant das praktische Interesse der Vernunft bezeichnet. Als Handelnde erleben wir das Prinzip des kategorischen Imperativs jedoch als unzulängliche Antwort. Einerseits bestehen mit Bezug auf den berufsmoralisch richtigen Umgang mit Leistungsheterogenität eine Vielzahl von Handlungsoptionen, welche auf einer normativen Begründungsebene jeweils hinlänglich legitimiert sind, sich je-

doch in ihren Folgen trotzdem grundsätzlich voneinander unterscheiden. Gleichzeitig kann aus der Verallgemeinerung einer Handlungsmaxime nicht gefolgert werden, was der oder die Handelnde hier und jetzt tun soll. Dieselbe Kritik muss sich für praktische Entscheidungen in professionsethisch relevanten Situationen des Schulalltags beispielsweise auch die Diskursethik von Habermas (1991) gefallen lassen (vgl. z. B. Oser 1998). Bezweifelt wird damit nicht die innerphilosophische Begründung oder die Allgemeingültigkeit der verfolgten Ziele und der anzuwendenden Prinzipien. Kontrovers und schwierig ist vielmehr die Einschätzung der Situation oder etwa die Art und der Umfang der Berücksichtigung konkurrierender Ziele oder Verpflichtungsaspekte (Günther 1988). Ideale Diskurse und Verallgemeinerungstests helfen Handelnden wenig, die relevanten Merkmale einer Handlungssituation zu erkennen, die besonderen Umstände der Handlungssituation abzuwägen bzw. eine angemessene Maxime auszuwählen und anzuwenden. »Der Sinn für Angemessenheit zeigt sich nicht nur darin, richtigen Prinzipien zu folgen, sondern auch in ihrer unparteilichen Anwendung unter Berücksichtigung aller besonderen Umstände« (ebd., S. 9). Normbegründung und Normanwendung ist also nicht dasselbe. Und beides ist notwendig, um das Richtige zu tun oder gut zu handeln.

»Wenn wir einen wesentlichen Aspekt der Situation übersehen oder nicht angemessen berücksichtigen, kann dies erhebliche moralische Folgen haben. Sie lassen sich nicht dadurch verhindern, daß wir die in Betracht gezogenen Tatsachen auf ihre Wahrheit und die vorgeschlagene Norm auf ihre Richtigkeit hin überprüfen« (ebd., S. 12).

Gegen die Alleinherrschaft einzelner ethischer Impulse hat sich auch Gehlen (2004) pointiert geäußert:

»Es gibt nicht nur den blutigen Staatsmann, es gibt auch die borniert egoistische Kleinfamilie und den giftigen Pazifisten. Wer die »Realisierung« einer Idee anstrebt, wird leicht die realen Widerstände als unmoralisch empfinden, als Unebenheiten der Wirklichkeit, die man mit der Guillotine abschleifen muss« (S. 65).

Moralisch gerechtfertigte Maximen kontextgebunden angemessen anzuwenden, bedarf mit Aristoteles (2003) der Klugheit (*phrónesis*). Diese beginnt mit einer klugen Beratung über die verschiedenen Aspekte einer Situation. »Freilich besteht *phrónesis* nicht nur aus diesem kognitiven Element der richtigen Beratung. Sie ist außerdem normativ und leitet in den volitiven Akt der Entscheidung und ihres Vollzugs über« (Günther 1988, S. 223). »Die Klugheit versieht die Sittlichkeit mit einem situationsaufmerksamen Realitätssinn; sie befindet über ihre Erfolgsaussichten, wählt die geeigneten Mittel und Wege und verschafft ihr Wirklichkeit« (Kersting 2005a, S. 7). Dabei ist Klugheit selbst praktisch: »Klugheit ist, was der Kluge tut« (ebd., S. 37).

»Sie ist kein theoretisches Vermögen, dem noch anderes beigelegt werden muss, damit der Kluge handelt, sondern sie ist das Insgesamt des sittlich-rationalen Handelns selbst: die erfahrungsbelehrte Handlungssituationsbetrachtung, die im Prozess der Selbstberatung vorzunehmende situationsrelative Zweckspezifizierung, die erfahrungsgestützte Wahl der sittlichkeitsangemessenen und hier Erfolg versprechenden Mittel, das im Lichte dieser Beratungsergebnisse erfolgende Handeln« (ebd., S. 37f.).⁴⁶

46 Für eine ausführliche Diskussion zur Rehabilitierung der Klugheit für die aktuelle praktische Philosophie sei auf Kersting (2005b) verwiesen.

Im Zusammenhang mit professionsmoralischen Fragen bei Lehrpersonen hat sich hierzu v. a. Oser (1998) geäußert. Obwohl er Kriterien für die Notwendigkeit einer Diskurssituation angibt, muss auch er die richtige Einschätzung der Situation dem intuitiven Maß der Klugheit überlassen. Situationsangemessenes Handeln ist vieldeutig. »Wer bestimmt also demzufolge die Kriterien der Situationsangemessenheit? Die vorläufige Antwort kann nur heißen: beide Seiten – die berufsmoralische Theorie und das beruflich praktische Expertenwissen« (S. 231). Berufsmoral ist nicht Alltagsmoral. Die Logik des Lösens berufsethischer Probleme muss auf fachliches Wissen rekurrieren. Weitere, spezifischere Ausführungen in diesem Themenfeld finden sich weiter unten (Abschnitt 3.3.5.2).

Etwas weniger ergiebig für den aktuellen Anlass scheint eine andere aristotelische Tugend zu sein, nämlich die der Billigkeit (griech. *epieikeia*; lat. *aequitas*; engl. *equity*), welche sich ebenfalls mit konkreten Anwendungsfragen befasst, diesmal mit jenen des – vornehmlich juristischen – Rechts (vgl. z. B. Höffe 2004). Da Gesetze allgemein gehalten sind, können sie nicht jedem Einzelfall gerecht werden. »Hier bewahrt Billigkeit sowohl vor einer kleinlichen als auch vor einer gnadenlosen Genauigkeit, damit sich das höchste Recht nicht in höchstes Unrecht verkehre« (ebd., S. 58). Andernorts wird Billigkeit auch eingeführt als »Haltung angemessener Gesetzesanwendung« (vgl. z. B. Menke 2004, S. 319). Billigkeit koordiniert also die Allgemeinheit des Gesetzes mit der Besonderheit des einzelnen Falls in einer Art Verhältnismäßigkeit. Der Ansatz der Billigkeit eignet sich für diese Schrift wenig, weil hier nicht der Gerechtigkeitsaspekt der Gesetzes- bzw. Regelanwendung des Lehrerhandelns zur Debatte steht, sondern jener der Verteilung von Lerngelegenheiten. Gerechtigkeitsrelevante Handlungen im Berufsalltag von Lehrpersonen gehen, so eine implizite These in dieser Arbeit, weit über Fragen von Regelanwendungen hinaus.

Für die empirische Untersuchung, welche nachfolgend dokumentiert werden soll, steht in diesem Zusammenhang die Frage im Mittelpunkt, inwiefern den Lehrpersonen klar ist, wie sie unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten den vielfältigen und vielschichtigen Herausforderungen gerecht werden können, welche sich durch Leistungsheterogenität in ihren Schulklassen ergeben. Dabei ist vorerst noch nicht relevant, ob sich potenziell eher Widersprüche in der Normbegründung oder ihrer Anwendung bemerkbar machen. Mit Gehlen (2004) beispielsweise kann immerhin daran erinnert werden, dass es verschiedene ethische Normen gibt, »die in Realrepugnanz stehen, in sachlichem Widerstreit, aber diese Intoleranzen treten erst unter bestimmten Bedingungen hervor« (S. 20). Im Rahmen der empirischen Umsetzung scheint insofern eine Doppelstrategie hilfreich, indem einerseits direkt die normative Ebene von Überzeugungen und Gerechtigkeitsorientierungen erhoben wird. Daneben wird aber auch die Begründung bzw. Legitimation der berichteten Praxis zu Einsichten führen – dies dürfte eher eine qualitative Herangehensweise erfordern. Eine solche Doppelstrategie verspricht in theoretischer Hinsicht auch den Vorteil, die oft zitierte Urteils-Handlungs-Problematik nicht voreilig einseitig aufzulösen, indem quasi von vornherein unterstellt wird, dass Lehrpersonen zuerst handeln und dann begründen, oder aber zuerst begründen und dann handeln (vgl. v. a. Oser 1987).

Neben der allgemeinen methodischen Frage der Erhebung von Argumentationen der untersuchten Personen im Bereich der Begründungs- und Anwendungsthematik sollte sich auf inhaltlicher Ebene differenzieren lassen, inwiefern Gerechtigkeitskognitionen zur Rechtfertigung von Handlungsentscheidungen der untersuchten Lehrpersonen *überhaupt* eine Rolle spielen. Noch bevor nach verschiedenen Gerechtigkeitsorientierungen und ihren

jeweiligen Zusammenhängen mit anderen Kovariaten gefragt wird, muss sich also die mehr unterschwellige These empirisch bewähren, dass ›Gerechtigkeit‹ überhaupt ein explizit genannter Verpflichtungsaspekt ist, der in solchen professionellen Begründungs- und Anwendungsprozessen von Handlungsoptionen angesichts von Leistungsheterogenität der Schülerschaft eine Rolle spielt. Immerhin ließe sich denken, dass Lehrpersonen explizit gar kein Gerechtigkeitsproblem oder Dilemma wahrnehmen bzw. davon ausgehen, dass die normative Frage des Umgangs mit Leistungsunterschieden in der Klasse beispielsweise einfach durch didaktische Strategien aufgelöst werden kann (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.5.3.1, S. 88). In dem Zusammenhang ist ebenfalls von Interesse, welche Rolle Lehrpersonen der Klugheit beimessen – bzw. jener praktischen Intuition, die sich aus beruflichem Ethos und fachlicher Expertise speist.

Im Weiteren muss in diesem Kontext gefragt werden, inwiefern die erhobenen Begründungs- und Anwendungsargumentationen einerseits situationsangepasst variieren, sich andererseits je nach Attribution der Gründe für Leistungsheterogenität unterscheiden lassen. So wäre durchaus plausibel, dass weder Normbegründung noch Normanwendung bei Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen im Umgang mit Leistungsunterschieden *zu verschiedenen Zeitpunkten im Schuljahr* identisch sind. Die untersuchten Primarlehrpersonen könnten sich demnach am Anfang des Schuljahres an anderen Distributionsprinzipien orientieren als am Ende des Schuljahres, gerade wenn Übertrittsentscheidungen anstehen. Ebenfalls könnten sich Lehrpersonen darin unterscheiden, wo sie die *Gründe der Leistungsunterschiede* ansiedeln. Es dürfte für die untersuchten Primarlehrerinnen und -lehrer kaum irrelevant sein, ob sie ›Anstrengung‹ bzw. ›Begabung‹ als Begründung für Leistungsunterschiede der Schülerschaft geltend machen oder eher ›individuelle Lernbedingungen in der Familie‹ (personexterner Faktor) bzw. ›sprachliche Defizite und Lücken‹ (prozeduraler Faktor), wenn es um die Allokation ihrer Ressourcen geht (vgl. Abschnitt 2.4, S. 57).

3.1.2.2 *Gerechtigkeit und verschiedene Gemeinschaftsverhältnisse*

Soziale Gerechtigkeit ist, wie wir weiter oben gesehen haben, eine Art Richtschnur demokratisch-politischen Handelns in Verteilungsfragen vorab der institutionellen Ordnung einer Gesellschaft. In symmetrischen Verhältnissen dürfte eines der ursprünglichsten Grundmuster jenes des Tausches sein, also der freiwilligen »Kooperation unter Gleichen in der Wechselseitigkeit« (Höffe 2004, S. 86). In asymmetrischen Beziehungsverhältnissen, wie sie jenen in der Schule entsprechen, nehmen Verteilungen laut Höffe maternalistischen oder paternalistischen Charakter an, weshalb ihnen auch eine ›Fürsorge-Mentalität‹ anhafte (ebd.). Insofern ist auch die Ergänzung zur *Tauschgerechtigkeit* angesprochen: die ausgleichende oder *korrektive Gerechtigkeit*. In der einfachsten, allgemeinen Form helfen hier Verantwortliche den Hilfsbedürftigen aus deren nicht selbstverschuldeten Notlage. In komplexeren Formen sind hier sozialstaatliche Kompensationspflichten und Auffangverantwortungen angesprochen (ebd., S. 88). Es sei hier nur erwähnt, dass verschiedene Theoretiker unterschiedliche Ordnungssysteme zur Gliederung von Gerechtigkeitsformen vorschlagen. Ricken (1998) beispielsweise trennt scharf zwischen Tauschgerechtigkeit und sozialer Gerechtigkeit. Während es bei Ersterer lediglich auf den Wert der Waren oder Leistungen ankomme, sei für die verteilende oder soziale Gerechtigkeit der ›Wert‹ der Person wichtig. »Der Streit geht darum, wie dieser ›Wert‹ zu bestimmen ist. Jedem

nach seinen Bedürfnissen oder nach seinen Verdiensten oder nach seinen Anstrengungen oder nach seinen Fähigkeiten usw.« (S. 197)?

Den Anwendungsbereich der distributiven Gerechtigkeit bilden, wie weiter oben ausgeführt wurde, Gemeinschaftsverhältnisse. Darunter sind Beziehungen zwischen Personen gemeint, welche Güter und Lasten unter sich aufzuteilen haben. Klassischerweise wird zwischen Besitz-, Kooperations- und Solidaritätsgemeinschaften unterschieden. Während im ersten Fall mehrere Menschen ein Gut gemeinsam besitzen, wirken im zweiten Fall mehrere Leute zusammen, »um gewisse gemeinsam erstrebte Vorteile zu erreichen, wofür sie allerdings auch bestimmte Leistungen erbringen müssen« (Koller 1995, S. 57). In solidarischen Beziehungen verpflichten sich Personen wechselseitig zur Sorge um ihre Wohlfahrt und Sicherheit. Verschiedene Gerechtigkeitstheorien unterscheiden sich in ihren Vorstellungen davon, was eine Gesellschaft ist und welchen Zwecken sie dient.

Vor diesem Hintergrund können wir mit Taylor (vgl. 1999; oder auch Koller 1995) zwischen zwei grundlegenden Typen gesellschaftstheoretischer Auffassungen unterscheiden, nämlich zwischen *atomistischen* Auffassungen und *kommunitären* Auffassungen.⁴⁷ Während also atomistische Auffassungen die Gesellschaft als eine Vereinigung freier und selbständiger Personen sehen, welche weitestgehend unabhängig voneinander über Eigentum verfügen, ihren individuellen Zielen nachgehen und sich in einer sozialen Ordnung ausschließlich zu ihrem wechselseitigen Vorteil zusammenschließen, verstehen gemäß dem Autor kommunitäre Gesellschaftsauffassungen ebendiese als ein gemeinschaftliches Unternehmen sozialen Lebens, »in dem die Menschen überhaupt erst zu selbstbestimmungsfähigen Personen werden, durch gemeinsame Zusammenarbeit ihren Bedarf decken und durch ein Gefühl der gegenseitigen Verantwortung verbunden sind« (Koller 1995, S. 70). Auf dieser Unterscheidung aufbauend formuliert der Autor für unseren Zusammenhang eine interessante These: »je weniger atomistisch und je kommunitärer die Gesellschaftsauffassung einer Theorie ist, desto anspruchsvoller sind die von der Theorie unterstützten Forderungen« (ebd. S. 72). Diese These ist wie folgt zu begründen: Je mehr gemeinschaftliche Elemente eine Vorstellung der Gesellschaft enthält, als desto weniger selbständig, autark und eigenverantwortlich werden deren Individuen begriffen. Gleichzeitig wird zwingend davon ausgegangen, dass der Bereich jener Güter, die durch gemeinsames Zusammenwirken aller resultieren, umso grösser ist, weshalb sie den Forderungen von Verteilungsgerechtigkeit und damit der Gleichheit unterliegen. Taylor (1999, S. 170) sieht gar einen direkten Zusammenhang zwischen atomistischen Formen des Urteilens über distributive Gerechtigkeit und der Bevorzugung des Leistungs-, Verdienst- oder Beitragsprinzips.

Beziehungen in pädagogischen Kontexten, sind – insofern sie tatsächlich pädagogisch gedacht sind – als asymmetrisch zu charakterisieren. Aus Sicht von Lehrpersonen dürfen aus diesem Grund – und Höffes (2004) Gedankengang folgend – bei Distributionsentscheidungen neben Normen der Gleichheit auch Normen der Fürsorglichkeit ins Zentrum von Gerechtigkeitskognitionen rücken.

Gerechtigkeit muss in jedem Fall als geschuldete Sozialmoral betrachtet werden.

⁴⁷ Eine präzierte Darstellung einer Typologie politischer Weltbilder in Gesellschafts- und Staatstheorien, welche als Funktion von Gleichheits- und Ungleichheitsvorstellungen gelesen werden können, findet sich bei Koller (2004). Für die Belange der vorliegenden Untersuchung ist diese Präzisierung jedoch nur von untergeordnetem Interesse.

»Während man bei Verstößen gegen Tugendpflichten wie Mitleid, Wohltätigkeit und Großzügigkeit, auch Dankbarkeit und die Bereitschaft zu verzeihen, enttäuscht ist, regen sich bei Gerechtigkeitsverstößen Empörung und Protest. Die Anerkennung von Tugendpflichten kann man vom anderen nur erbitten und erhoffen, die der Gerechtigkeit dagegen verlangen. Als geschuldete Sozialmoral hat die Gerechtigkeit den Rang des elementar-höchsten Kriteriums allen Zusammenlebens, während die Wohltätigkeit das optimal-höchste Kriterium bildet und die Solidarität eine Zwischenstellung einnimmt« (Höffe 2004, S. 29f.).

So wesentlich diese Unterscheidung sein mag (so könnte Höffes Gedankengang aus pädagogisch-berufspraktischer Perspektive eingeschränkt werden), so unklar stellt sie sich im Unterrichtsalltag von Lehrpersonen. In deren spezifisch pädagogischem Handlungsfeld mit seinen vielfältigen Beziehungen zu Lernenden, der Klasse, zu anderen Lehrpersonen, der Schule, zu Eltern, Lehrmeistern und auch der Gemeinde können moralische Verpflichtungen unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten, Verpflichtungen unter Fürsorgegesichtspunkten und andere Verpflichtungsaspekte nicht ohne Weiteres auseinanderdividiert werden. Darauf hat insbesondere bereits Oser (1998) hingewiesen. Die Komplexität und Kontingenz von Alltagssituationen bringen es mit sich, dass gemäß diesem Autor vielmehr ein Gleichgewicht zwischen den verschiedenen moralischen Forderungen zu schaffen ist. Dies kann in manchen Fällen nicht in souverän-alleinentscheidender Manier vonstatten gehen. »Gemäß dem Grundgedanken der Unparteilichkeit und Wechselseitigkeit ist der Gegenstand der Gerechtigkeit, das Zusammenleben so zu gestalten«, so Höffe (2004) weiter, »dass dessen Vor- und Nachteile sich nicht auf verschiedene Gruppen verteilen« (S. 30). Die Bilanz der Vor- und Nachteile sollte also einerseits dem Kollektiv – sei das die Gesellschaft oder die Schulklassse – und andererseits jedem Einzelnen zugute kommen. »Das Maß der Gerechtigkeit besteht im distributiven und zugleich kollektiven Vorteil: dem Vorteil für jeden Einzelnen und für alle zusammen« (ebd., S. 30).

3.1.3 Heterogenität als spezifische Herausforderung an die Gerechtigkeit

Nachdem die grundlegenden analytischen Unterscheidungen der philosophischen Zugangsweisen zur Gerechtigkeit skizziert worden sind, kann nun – im Moment noch auf philosophischer Analyseebene – endlich die Frage diskutiert werden, inwiefern Heterogenität als spezifische Herausforderung an Gerechtigkeit gesehen werden muss. Als spontane Antwort käme einem bspw. in den Sinn, dass Heterogenität, also die Ungleichartigkeit der von der Verteilung Betroffenen, es unserer Gerechtigkeitsintuition zumindest potenziell vereitele, die zu verteilende Ressource (seien das Vor- oder Nachteile) schlicht und einfach arithmetisch durch die Anzahl der Betroffenen zu teilen. Abschnitt 3.1.3.1 gibt eine erste Auskunft zu den Grenzen der Gleichheit. Um die spezifische Problematik des Verhältnisses von Ungleichartigkeit und Ungleichheit präziser zu verstehen, wird der Zusammenhang zwischen Heterogenität und Gerechtigkeit in Abschnitt 3.1.3.2 dargelegt. Die in der aktuellen, mehrheitlich sozialstaatsphilosophischen Gleichheits- bzw. Gerechtigkeitsdebatte diskutierten Fragen, wie viel bzw. welche Art Gleichheit eine (spät-)moderne westliche Gesellschaft wollen kann, sollen auf unseren Zusammenhang bezogen in Abschnitt 3.1.3.3 zur Sprache kommen.

3.1.3.1 Gleichheit und ihre Grenzen

Es spricht einiges dafür, um einer Ausführung von Boshammer (2005) zu folgen, dass die Empörung angesichts ungleicher gesellschaftlicher Güterverteilungen letztlich in der Überzeugung wurzelt, dass die Menschen gleich sind.

»Diese Behauptung ist insofern kontraintuitiv als sie sich schlichtweg nicht mit unserer Erfahrung deckt. Jede Begegnung mit Menschen überzeugt uns davon, dass diese eben nicht gleich, sondern ungleich sind – und zwar so gut wie in jeder möglichen Vergleichshinsicht: Sie sehen unterschiedlich aus, sie sprechen unterschiedliche Sprachen, sie haben nicht dieselben Interessen, sie wählen nicht dieselben Parteien, sie haben nicht denselben Geschmack, nicht dieselben Meinungen und nicht dieselben Hoffnungen. Die meisten Menschen legen zudem Wert darauf, sich von anderen zu unterscheiden, und investieren eine Menge Energie in die Entwicklung dessen, was man eine individuelle Persönlichkeit nennt« (ebd., S. 51f.).

Diese Intuition gegenüber dem Gleichheitsprinzip hält jedoch einer genaueren Betrachtung nicht stand: Die Gleichheitsbehauptung als normative Idee meint nämlich in tautologischem Sinne vielmehr, dass alle Menschen gleichermaßen Menschen – und als solche gleich zu berücksichtigen – sind. Diese Idee der Gleichheit hat nicht den theoretischen Sinn, um hier Menke (2004) zu folgen, dass sich zwischen den beobachteten Elementen keine Unterschiede feststellen ließen. Vielmehr hat sie den praktischen Sinn, dass zwischen ihnen keine Unterschiede *gemacht werden sollen* (ebd., S. 22). Gosepath (2004) nennt dies die »moralische Gleichheit der Achtung allen Personen gegenüber« (S. 13). Hinter deskriptiven Ungleichheiten von Menschen sind viele ungleich gerechtigkeitsrelevantere Gemeinsamkeiten in Bedürfnissen und Interessen auszumachen. Boshammer (2005) fasst sie mit den folgenden Worten zusammen: »Dass alle Menschen gleichermaßen Menschen sind, bedeutet unter anderem, dass sie alle auf das Zusammenleben mit anderen Menschen, also auf das Leben in der Gesellschaft angewiesen sind« (S. 52). Schäfer (2005) führt weiter aus:

»Die enge Verbindung von Demokratie und bestimmten Eigenschaften von Gleichheit führt zu einer zwingenden moralischen Folgerung: Wenn Freiheit, Selbstentfaltung und die Verwirklichung gemeinsamer Interessen gute Zwecke sind, und wenn Personen in ihrer moralischen Würde wirklich gleiche sind, dann sollten die Chancen, diese Güter zu realisieren, für alle Personen gleich verteilt sein. Aus dieser Perspektive betrachtet, wird der demokratische Prozess nicht mehr und nicht weniger als eine Bedingung distributiver Gerechtigkeit. Der demokratische Prozess ist also nicht allein durch seine Endzwecke gerechtfertigt, sondern auch ein notwendiges Mittel der Verteilungsgerechtigkeit« (S. 35).

Charles Taylor (1999) ist hier vorsichtiger, denn das, was der Mensch aus der demokratischen Gesellschaft gewinnt, »ist nicht Unterstützung bei der Verwirklichung seines jeweiligen Guten, sondern die Möglichkeit, überhaupt ein Handelnder zu sein, der dieses Gute anstrebt« (S. 150).

Es ist in dieser Arbeit nicht nötig, den aktuellen philosophischen Streit um die Gleichheit der modernen Ethik und Politik im Einzelnen nachzuzeichnen (für Weiterführendes vgl. z. B. Menke 2004). Während also Theorien egalitären Einschlags aus der Perspektive *aller* Gesellschaftsmitglieder argumentieren,⁴⁸ versuchen es deren Kritiker »aus der Perspektive

⁴⁸ Als Ausgangspunkt egalitärer Theorien wird gemeinhin Rawls (1979) gesehen. In dessen Gefolge werden u. a. Dworkin (1981b); Arneson (1989) oder Cohen (1989) genannt.

des besonderen einzelnen« (Kersting 2000; Krebs 2000; Menke 2004, S. 21). Inwieweit sich die moderne Idee der Gleichheit auf *alle als Einzelne* beziehen soll oder aber v.a. den Unterschied zwischen *jedem besonderen Einzelnen* und allen zu gewichten ist, kann mit Fug und Recht als schwieriges Problem bezeichnet werden. Es sei hier ein erstes Mal in aller Deutlichkeit darauf verwiesen, dass sich die philosophische Problematik eines normativ gehaltvollen Verständnisses der Relation von Gleichheit und Verschiedenheit und ihren gerechtigkeitsrelevanten Implikationen nicht nur in luftig-abstrakter Höhe philosophischen Denkens stellt. Diese Problematik ist zunächst eine ganz praktische. Sie macht insbesondere nicht vor den Klassenzimmern und Entscheidungen der Lehrpersonen Halt. Das benannte Spannungsverhältnis stellt eines der zentralen Erkenntnisinteressen der vorliegenden Untersuchung dar: Welche Repräsentationen äußern die untersuchten Lehrpersonen, wie sie zugleich allen gleich und jeder/jedem Einzelnen gleich gerecht werden?

Alle Bürger eines Staates sollen, so nochmals die grundlegende Position, bei der Verteilung von grundlegenden Gütern wie Rechten, Freiheiten oder Einkommen berücksichtigt werden, »weil sie Menschen sind, d.h. *noch bevor sie irgend etwas geleistet haben*« (Boshammer 2005, S. 53, Hervorhebungen im Original). Dabei meint die moderne Idee von Gleichheit nicht *Gleichsein* (Feststellen von Gleichheit), um mit Menke (2004) zu sprechen, auch nicht *Gleichmachen* (Herstellung von Gleichheit) und auch nicht *Gleichverteilung* (jeder soll von allen sozialen Gütern den gleichen Teil bekommen wie alle anderen). »Gleich behandeln heißt, beim Entscheiden über Handlungsweisen allen – sich selbst eingeschlossen – dasselbe Gewicht beimessen« (S. 23). Mit Aristoteles (2003) können wir sagen: Gleiche sind gleich und Ungleiche ungleich zu behandeln. Seine Theorie schlägt ein Verteilungsprinzip der proportionalen Gleichheit vor. Wenn ein Gut oder eine Ressource zwischen zwei Personen zu verteilen ist, sollte proportional verteilt werden – gemessen an Charakteristika eben dieser Personen (z.B. nach Verdienst oder Leistung). Nun gibt es jedoch selbstverantwortete und nicht-selbstverantwortete Verdienste (Pünktlichkeit etwa mag zum großen Teil als selbstverantwortet betrachtet werden, das Lebensalter jedoch nicht). Diese Problematik könnte in einen Begründungsdiskurs münden (vgl. Abschnitt 3.1.2, S. 115).

So wesentlich diese Bestimmung ist, so wenig vermag sie die Frage zu beantworten, wie viel wovon den einzelnen Menschen zusteht, und welches der Schlüssel der Verteilung sein soll. Anders ausgedrückt: Gerade die formal-normative Setzung, dass Gleiche gleich, Ungleiche unter der Bedingung der Rechtfertigbarkeit (proportional) ungleich zu behandeln sind, evoziert die Frage (beispielsweise bei Kersting (2005a)): »Wer aber gehört zu den Gleichen und wer zu den Ungleichen? Die Gerechtigkeit hat offensichtlich ein Kriterienproblem« (S. 9). Gefragt wird hier danach, welche Merkmale und Eigenschaften von Personen zur Beurteilung der Frage berücksichtigt werden sollen, ob sie zum Zwecke einer Rechtfertigung für Ungleichbehandlung genügend differenzethische Valenz besitzen. Abstrakter formuliert: In welcher Relation stehen Ungleichartigkeit und Gerechtigkeit zueinander?

3.1.3.2 Was hat Heterogenität mit Gerechtigkeit zu tun?

Um es vorweg zu nehmen: Heterogenität ist zunächst noch keine gerechtigkeitsrelevante Kategorie. Mit Heterogenität wird, wie wir in Abschnitt 2.1 (S. 30) gesehen haben, im allgemeinen Sprachgebrauch *Ungleichartigkeit* gemeint, was nicht mit Ungleichheit gleich-

zusetzen ist. Mit (sozialer) Ungleichheit sei hier kurz und knapp die ungleiche Verteilung von materiellen und symbolischen Ressourcen bzw. Lebenschancen in einer Gesellschaft gemeint (vgl. Burzan 2005). Inwiefern soziale Ungleichheit auch ungerecht ist und überwunden werden sollte, oder unter bestimmten Bedingungen gerecht oder für Gesellschaften gar notwendig ist, haben wiederum viele Theoretiker ganz unterschiedlich beantwortet, wie wir im Verlaufe der Erörterungen im Abschnitt 3.1.3 sehen (für eine umfassende Arbeit zum spezifischen Zusammenhang von Ungleichheit und Gerechtigkeit vgl. z. B. Müller & Wegener 1995). Auch wenn Gleichheit kein Synonym für Gerechtigkeit sein mag, sind die beiden Begriffe doch eng miteinander verknüpft (vgl. insbesondere Abschnitt 3.1.3.1 in dieser Arbeit, S. 121). Die Gerechtigkeit bezieht sich auf die Idee des Rechts und stellt die Frage, was gerecht oder ungerecht ist. Dieses Konzept richtet sich also an subjektive Gefühle und Urteile, während das Prinzip der Gleichheit gemessen und »objektiv« erfasst werden kann. Ungleichheiten zu messen heißt, die bestehenden Unterschiede in einem sozialen System festzustellen. Die Gerechtigkeit eines Systems zu evaluieren bedeutet, Erklärungen für diese Unterschiede zu suchen. Dies ist jedoch abhängig vom normativen Referenzrahmen (Erwartungen und Einstellungen der Bevölkerung, Wertesysteme wie Menschenrechte, Religionen, Moraltheorien etc.).

Weil aber soziale Ungleichartigkeiten mit sozialen Ungleichheiten zusammenhängen, hat Heterogenität indirekt ebenfalls sehr viel mit Gerechtigkeit zu tun. Eine traditionelle philosophische bzw. soziologische Herangehensweise an diese Phänomene bilden die Analysen der Begründungen von Herrschaftsverhältnissen in Gesellschaften (für eine Übersicht vgl. z. B. Berger & Schmidt 2004; Burzan 2005). So kann beispielsweise plausibel illustriert werden, wie Verschiedenheiten religiös begründeter Merkmale zur Legitimation von Kastengesellschaften oder unterschiedliche Merkmale der sozialen Herkunft durch Geburt zur Rechtfertigung von Ständegesellschaften geführt haben. Herausgebildet haben sich somit Klassen- und Schichtmodelle (z. B. Marx & Engels 1989; Weber 1988), welche später von Lebensstil- und Milieuthorien bzw. Theorien des sozialen Raums abgelöst wurden (z. B. Bourdieu 1995).

In Abschnitt 2.3 (S. 55) war die Rede von verschiedenen Ungleichartigkeiten, deren Relevanz in Bezug auf Ungleichheiten für den Bereich der Schule bzw. der Zuteilung von Bildungschancen wissenschaftlich erörtert wurde: Es waren dies u. a. sozial-regionale Unterschiede, Unterschiede des Geschlechts bzw. Gender, Ethnizität bzw. kulturelle und sprachliche Heterogenität sowie Leistungsheterogenität. Unabhängig davon, ob Verschiedenartigkeiten auf die Ebene personendogener Lernvoraussetzungen, auf die Ebene person-exogener Lerngelegenheiten oder auf die Ebene der Lernresultate rekuriert werden: Differenzen werden in der Schule nicht nur festgestellt, sondern immer auch differenziert, bewertet und ausgewiesen. Der individuelle Erfolg im Bildungssystem gilt in westlichen Demokratien als legitime Grundlage der Ver- und Zuteilung von Lebenschancen. Insofern ist die Funktion der Bildungseinrichtungen bzw. der entsprechenden Lehrkräfte nicht nur das Vermitteln von Wissen, sondern auch das Differenzieren und Ausweisen von unterschiedlichen Leistungen – und damit indirekt ungleicher Chancen.

In theoretischer Hinsicht, dies sei deutlich hervorgehoben, wird in der vorliegenden Arbeit aus den genannten Gründen davon ausgegangen, dass nicht nur die hoheitsrechtlichen Funktionen des Lehrpersonals (prüfen, Noten geben, über Versetzungen mitentscheiden) das Faktum von Leistungsheterogenität in Schulklassen zu einem gerechtigkeitsrelevanten Tatbestand machen. Heterogenität im Leistungsbereich zwingt Klassenlehrpersonen

in praktisch jedweder pädagogischen Intention und Handlung zu Distributionsentscheidungen. Letztere These wird im Kapitel 3.3 (S. 170) weiter begründet. Von Interesse für die vorliegende Untersuchung ist jenseits dieser Fragen, inwiefern die untersuchten Primarlehrerinnen und -lehrer das selbst so wahrnehmen und deuten. Inwiefern das untersuchte Lehrpersonal der Primarstufe die normative Valenz dieser Frage über- oder unterschätzen mag, kann allenfalls im Diskussionsteil (Kapitel 7) angesprochen werden.

3.1.3.3 *Wie viel Gleichheit wollen wir?*⁴⁹ *Welche Art von Gleichheit wollen wir?* *Diskussionen zum Egalitarismus*

Obwohl viele der folgenden Ausführungen eher sozialstaatsphilosophisches Gedanken-gut betreffen – was die Diskussion egalitaristischer Positionen angeht, sind sie hier vorab doch nicht nur als thematischer Exkurs zu verstehen. Vielmehr verspricht eine – wenn auch verkürzte – Darstellung einiger der in dieser Diskussion enthaltenen Argumentationen für unseren Zusammenhang zweierlei Erkenntnisgewinn: Zunächst ist davon auszugehen, dass wissenschaftliche Diskurse – selbst wenn sie philosophischen Ursprungs sind – die Argumentationen und Denkweisen der betroffenen angewandten Felder und ihrer Akteure selbstverständlich mitprägen. Dies mag im Bereich Schule mediiert durch Fachtagungen, Kongresse oder bildungspolitische Diskussionen geschehen. Jene Widersprüche, welche in den in Kapitel 2.2 angesprochenen Debatten in der Schweiz um Chancengleichheit oder Professionalisierung – namentlich im berufsethischen Bereich – zu vernehmen sind, wären nach Ansicht des Verfassers ohne die Hintergrundschablone egalitärer Gerechtigkeitsauffassungen kaum in diesem Maße zu Tage getreten. In ihnen spiegeln sich sozusagen jene Fragen, welche in der genannten philosophischen Diskussion bereits länger geführt werden: Wie viel Gleichheit wir eigentlich wollen, warum Gerechtigkeit überhaupt relational, also im interpersonalen Vergleich zu verstehen sei, inwiefern sogar bis zu einem gewissen Maß Ergebnisgleichheit anzustreben sei, in welcher Hinsicht bzw. bezüglich welcher Güter überhaupt Gleichheit bestehen soll, oder schließlich, wie zugleich einerseits individuell-distributive und andererseits kollektive Vorteile maximiert werden können.

Zweitens sprechen einige Indizien dafür, dass sich gerade Lehrpersonen auf der Primarstufe mit einigen der oben genannten normativen Widersprüchen und Fragen konfrontiert sehen, welche sich aus Handlungsalternativen im Umgang mit Leistungsunterschieden ihrer Schülerinnen und Schüler ergeben. Immerhin sind Lehrpersonen nicht nur ihren Schülerinnen und Schülern in den Klassen sowie den jeweiligen Lehrerkollegien verpflichtet; sie sind auch von den Gemeinden und letztlich dem Staat berufen und verbindlich beauftragt. Vor diesem Hintergrund stellen sich ihnen u.a. folgende Fragen: Inwiefern und in welchem Ausmaß sind Unterschiede im Leistungsbereich auf der Primarstufe auszugleichen? Inwiefern kann bei Diagnose- und Beurteilungsfragen im Leistungsbereich auf die Gruppennorm verzichtet werden? Wie viel individualisierende und differenzierende Maßnahmen – bis hin zur Lernzielbefreiung einzelner Schülerinnen und Schüler – sind mit dem Prinzip Regelklassenunterricht überhaupt vereinbar? Wie verbindlich ist der Lehrplan? Wie ist der Vorteil für jeden einzelnen Lernenden mit jenem für alle zusammen koordinierbar?

⁴⁹ Diese Frage ist Angelika Krebs (2005) entlehnt.

Es ist hier nicht der Ort, die gegenteiligen Positionen inhaltlich, d. h. unter normativen Gesichtspunkten, zu diskutieren.⁵⁰ Es ist nicht einmal von Interesse, die Mehrzahl der in der Diskussion vorgebrachten Argumente zu referieren. Vielmehr besteht der Sinn dieser Ausführungen darin, mögliche Positionen der untersuchten Lehrpersonen und deren potenzielle Legitimationsgrundlagen verständlich zu machen. Der aus inhaltlicher Sicht wesentliche Gedanke der Debatte kann in wenigen Worten zusammengefasst werden: Die Gleichheitsidee, wie sie in Abschnitt 3.1 bzw. insbesondere unter 3.1.3.1 eingeführt wurde, steht gegenwärtig zur Diskussion. Eine zentrale Frage dabei ist, was sie angesichts des gesellschaftlichen Pluralismus (z. B. Walzer 1983/2006) bzw. Individualismus (vgl. z. B. Beck 1986; Brater 1997; Taylor 1999) überhaupt noch taugt.

»Die Kritik läuft in der Regel darauf hinaus, soziale Gleichheit habe weder einen Eigenwert, der sie um ihrer selbst willen als erstrebenswert erscheinen lasse, noch vertrage sie sich mit den tragenden Grundsätzen liberaler Gesellschaften, den Grundsätzen individueller Autonomie, Freiheit und Selbstverantwortung, die unvermeidlich einen gesellschaftlichen Pluralismus mit vielfältigen sozialen Unterschieden zur Folge haben« (Koller 2004, S. 50).

Im Folgenden werden nun also einige der für unseren Zusammenhang als relevant erachteten Argumentationslinien skizziert.

»Moderne Gesellschaften sind komplizierte Verteilungsapparate, die ihren Mitgliedern vielerlei Güter auf unterschiedliche Weise zuteilen: Rechte und Pflichten, Ansehen, Macht und Sicherheit, Freiheit, Bildung und Berufschancen, Einkommen, Unterstützung und Selbstachtung. Auch die Natur ist eine Verteilungsagentur, aber sie ist unverantwortlich und nicht belangbar« (Kersting 2005a, S. 23).

Was gerecht ist, versteht sich jedoch nicht von selbst, weil keinerlei geteilte Überzeugungen als gesicherte Grundlage dienen können. Die Frage für unseren Zusammenhang ist hier, welche philosophischen bzw. sozialstaatlichen Gedanken zum Umgang mit den Auswirkungen ungleicher Verteilung von Begabung und ungleich günstigen Sozialisations-einflüssen skizziert werden können. Selbst wenn man davon ausgeht, dass Mitglieder einer Gesellschaft für ihre Handlungen verantwortlich sind, und zumindest persönliche Mitverantwortung für die eigene Entwicklung jeder und jedem prinzipiell zugemutet werden muss, bleibt fraglich, wie wir damit umgehen, dass die einen gegenüber den anderen vom natürlichen und sozialen Schicksal in ihren Startbedingungen begünstigt sind. Auf abstrakter Ebene sind mit dieser Problematik nochmals die in Abschnitt 3.1.3.2 an-diskutierten Gerechtigkeitsimplikationen heterogener Eigenschaften von Personen gemeint. Eine subtile Facette dieser Frage charakterisiert Weber (1988) so:

»Die einfachste Beobachtung zeigt, daß bei beliebigen auffälligen Kontrasten des Schicksals und der Situation zweier Menschen, sei es etwa in gesundheitlicher oder in ökonomischer oder in sozialer oder in welcher Hinsicht auch immer, möge der rein zufällige Entstehungsgrund des Unterschieds noch so klar zu zutage liegen, der günstiger Situierter das nicht rastende Bedürfnis fühlt, den zu seinen Gunsten bestehenden Kontrast als legitim, seine eigene Lage als von ihm verdient und die des anderen als von jenem verschuldet ansehen zu dürfen. Dies wirkt auch in den Beziehungen zwischen den positiv und negativ privilegierten Menschengruppen. Die Legende jeder hochprivilegierten Gruppe ist ihre natürliche, womöglich ihre Blutsüberlegenheit. Der Glückliche begnügt sich selten mit der Tatsache des Glücks, sondern hat darüber hinaus das Bedürfnis,

⁵⁰ Für eine zusammenfassende Kritik der genannten egalitaristischen Auffassungen sei z. B. auf Kersting (2000) oder Krebs (2000) verwiesen.

auch noch ein Recht darauf zu haben. Er will überzeugt sein, daß er es auch verdiene, vor allem im Vergleich mit anderen verdiene. Und er will also auch glauben dürfen: daß dem minder Glücklichen durch den Nichtbesitz des gleichen Glücks ebenfalls nur geschehe, was ihm zukommt« (S. 242).⁵¹

»Niemand hat seine besseren natürlichen Fähigkeiten oder einen besseren Startplatz in der Gesellschaft verdient« (Rawls 1979, S. 122). Und weiter:

»Die natürliche Verteilung ist weder gerecht noch ungerecht; es ist auch nicht ungerecht, daß die Menschen in eine bestimmte Position der Gesellschaft hineingeboren werden. Das sind einfach natürliche Tatsachen. Gerecht oder ungerecht ist die Art, wie sich die Institutionen angesichts dieser Tatsachen verhalten« (ebd., S. 123).

Rawls' Konzeption der fairen Gleichheit von Chancen, die von den meisten hier konsultierten Theoretikern als Startschuss moderner, egalitärer Gerechtigkeitskonzeptionen betrachtet wird, geht weiter als das klassische und liberale Ideal der Offenheit von Positionen für Fleißige und Talentierte. Es verlangt nicht nur formale Gleichheit von Rechten, sondern auch die Bereitstellung zusätzlicher Bildungs- und materieller Ressourcen für unterprivilegierte Gruppen – wie etwa eine Subventionierung des öffentlichen Bildungssystems (ebd., S. 121ff.). Diese Ressourcen haben das Ziel, ursprüngliche Ungleichheiten zu kompensieren, welche von äußeren Bedingungen des Glücks herrühren. Faire Gleichheit von Chancen meint, einerseits alle Mitglieder der Gesellschaft als moralische Subjekte gleich zu behandeln, und andererseits »die Anteile der Menschen an den Früchten und Lasten der gesellschaftlichen Zusammenarbeit nicht durch gesellschaftliche oder natürliche Zufälligkeiten bestimmen« zu lassen (ebd., S. 95).

Diese Position ist selbstverständlich provokant. Für unsere Belange wichtig ist hier die egalitäre Zurückweisung des meritokratischen Verteilungsprinzips oder des Prinzips des persönlichen Verdienstes angesichts der genannten Auswirkungen ungleicher Verteilung von Begabung und ungleich günstigen Sozialisationseinflüssen. Dieser Position hält Kersting (2005a) zum einen das in Abschnitt 3.1.3.1 genannte Kriterienproblem entgegen: Wie sollen und können die verdienten, durch Eigenleistung erworbenen Anteile am Lebenserfolg von den unverdienten, vorgefundenen, günstigen, natürlichen und sozialen Anfangsbedingungen verdankenden Anteilen ermittelt und getrennt werden? Weiter argumentiert er schlüssig, dass die Person als Verantwortungsträgerin und Autorin ihres Lebens zum Verschwinden gebracht wird, wenn man von ihr all das entfernt, was lediglich gegeben ist. Im Gegensatz dazu vertritt Kersting (ebd.) einen »verdienstethischen Naturalismus«, »der die Person in ihrer natürlichen Beschaffenheit und mit all ihren durch ihr soziales Herkunftsmilieu bestimmten Eigenschaften zum ungeteilten Subjekt eines fundamentalen Anspruchs auf all die durch Einsatz ihrer Talente, Fähigkeiten und Kompetenzen erarbeiteten Güter erklärt. Das heißt nicht, dass es keine guten Gründe für wohlfahrtsstaatliche Umverteilungen gibt; das heißt aber, dass kein umverteilender Staat als Instrument einer sich gegen moralische Willkür immunisierenden, die Auswirkungen von Talent, Herkunft und Charakter neutralisierenden und ausgleichenden Verteilungsgerechtigkeit begründbar ist« (S. 73f.).

Von Interesse für die Belange der vorliegenden Untersuchung ist hier der Widerstreit zwischen der egalitären und einer mehr liberal-meritokratischen Herangehensweise an die

51 Auf die Psychologie dieses Bedürfnisses, Privilegien und Nachteile als gerechtfertigt zu betrachten, wird in Abschnitt 3.2.2.4 (S. 163) detaillierter eingegangen.

Verteilungsproblematik. In systematischer Hinsicht wäre – noch bevor sich der genannte Widerspruch eröffnet – zu fragen, ob Lehrpersonen Unterschiede des Zustandekommens von Lernleistungen überhaupt wahrnehmen. Diese Frage wurde v. a. in Kapitel 2.4 bearbeitet: Selbstverständlich deuten Lehrerinnen und Lehrer Leistungsunterschiede. Für unseren Zusammenhang direkt angesprochen ist mit dem oben umrissenen Widerspruch, inwiefern jene Unterschiede, welche Lehrpersonen für das Zustandekommen der Lernleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler verantwortlich machen, ihr pädagogisches Handeln bzw. die Entscheidungen über Handlungsoptionen beeinflussen. Demnach wären Lehrerinnen und Lehrer, welche einer mehr egalitären Gerechtigkeitsauffassung folgen, eher geneigt, die individuellen Nachteile ihrer Schülerinnen und Schüler kompensieren zu wollen, welche sie in deren natürlichen Ausgangslagen (z. B. Begabung) oder Sozialisationsbedingungen (z. B. bildungsfernes Elternhaus) orten. Demgegenüber dürften Lehrpersonen, deren Denken eher von der liberal-meritokratischen Position geprägt ist, den Handlungsimpuls in weit geringerem Maße verspüren, kompensatorisch wirksam zu werden. Aus professionsethischer Sicht wäre an dieser Stelle auch interessant, zu erheben, inwiefern die beiden Gruppen von Lehrpersonen, welche soeben theoretisch unterschieden wurden, Schulleistungen unterschiedlich attribuieren, bzw. ob jene Gruppe, die der liberal-meritokratischen Position folgt, die Erklärung individueller Schulleistung überhaupt für weniger relevant hält.

Kersting (ebd.) kritisiert jene egalitären sozialstaatsphilosophischen Gedanken, welche er im Kielwasser der rawlschen Gerechtigkeitsphilosophie ortet, wenn er in polemischer Weise zu Bedenken gibt, dass sich in diesen »die moralische Gleichheit der Menschen in allen gesellschaftlichen Verteilungsdimensionen spiegeln muss: Weder reiche es aus, für Rechtsgleichheit durch rechtsstaatliche und demokratische Institutionen zu sorgen, noch dürfe sich die Politik mit einer Chancengleichheitsgarantie durch die diskriminierungsfreie Bereitstellung lebenskarriererelevanter öffentlicher Güter begnügen. Der unverkürzte Respekt vor der moralischen Gleichheit verlange einen Staat, der den Chancengleichheitsformalismus überwindet und sich der Herstellung weitestgehender materialer Gleichheit verschreibt« (S. 59). Kersting (ebd.) ergänzt:

»Betrachtet man Menschenbild und Gesellschaftsvorstellung genauer, die dem kontingenzpolemischen Egalitarismus unterliegen, dann wähnt man sich in den hobbeschen Naturzustand versetzt, nur dass jetzt die Machtkomparatistik einer Benachteiligungskomparatistik gewichen ist. In beiden Fällen ist es aber eine Welt des immerwährenden Sich-Vergleichens, des immerwährenden Sich-Taxierens, damit eine Welt der Fremdbestimmung, die den Wert der einzelnen extern, durch die Bilanz allseitiger Positionsvergleiche, festlegt. Soziale Beziehungen und Lebenskarrieren werden von dem Egalitaristen ausschließlich kompetitiv verstanden; alles ist ein Wettrennen egozentrischer Individuen« (S. 62).

Im Weiteren teile der Egalitarismus den ökonomistischen Glauben mit dem bekämpften Kapitalismus: Zwar sei hier nicht alles käuflich, jedoch sei alles ökonomisch kompensierbar, überhaupt vergleichbar und alle Differenzen seien nach dem Benachteiligungs-/Bevorzugungsalphabet buchstabierbar.

Wenngleich Kersting in polemisierender Absicht übertreibt, soll doch festgehalten werden, dass von wenigen Exponenten abgesehen (z. B. Dworkin 1981a, b), welche als Anspruch der Gleichheit von Lebensaussichten tatsächlich die Gleichheit von Ressourcen

fordern, die Mehrheit der Vertreter egalitärer Theorien moderatere Kriterien veranschlagen (vgl. Krebs 2000).⁵²

Im Rahmen dieses Diskussionspunktes sind insbesondere zwei Gedanken auf die Schulrealität zu beziehen: Zunächst ist zu fragen, was für eine Gleichheit im Zusammenhang mit heterogenen Schulleistungen im Klassenzimmer überhaupt gefordert werden kann. Inwiefern könnten sich Lehrpersonen darin unterscheiden, verschiedene Arten von Gleichheit anzustreben? Auch wenn Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisgleichheit vielleicht nur ganz differenziell thematisieren mögen, bleibt dennoch zu fragen, in welchen Bereichen sie diese für wünschenswert und zugleich praktikabel halten.⁵³ Zugleich ist davon auszugehen, dass alle Lehrpersonen »Chancengleichheit« sicherstellen möchten. Dennoch bleibt zu fragen, wie sie Chancengleichheit auf der Ebene pädagogischer Prozesse konzeptualisieren. Die zweite Frage betrifft die von Kersting (2005) als »Komparatistik« gescholtene Eigenart egalitärer Theorien, Gerechtigkeit relational zu denken. Warum muss also die Gleichheit der einen überhaupt mit jener von anderen Personen verglichen werden? Ist die Koordination der in Abschnitt 3.1.1.2 (S. 113) beschriebenen Makro- und Mikrogerechtigkeit in pädagogischen Kontexten überhaupt denkbar, wenn distributive Verteilungsprozesse nicht relational bzw. komparativ konzipiert werden? Inwiefern könnten sich Lehrpersonen also in den Bezugspunkten unterscheiden, hinsichtlich derer Gleichheit geschaffen werden soll?

Mit der Kritik an egalitaristischen Gerechtigkeitspositionen haben wir uns, das soll hier deutlich werden, auch in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen auseinanderzusetzen. Tatsächlich gehen unsere Gerechtigkeitsintuitionen auseinander; in vielen Fällen tendieren wir mit guten Gründen zu Ungleichbehandlungen, etwa bei der Belohnung für ungleiche Leistungen und der Befriedigung ungleicher Bedürfnisse. Aber brauchen schwache Schülerinnen und Schüler mehr oder nur andere Unterstützung als starke? »Bei der Gleichheit geht es immer um die Frage: Gleichheit von was?« (Kruip 2005, S. 90). Bei Koller (2004) findet sich eine knappe, aber hilfreiche Erläuterung der Frage, welche Konzepte »sozialer Gleichheit« zu unterscheiden sind. Der Autor weist zuerst darauf hin, die politisch-normative Idee sozialer Gleichheit nicht mit dem empirisch-deskriptiven Begriff sozialer (Un-)Gleichheit zu vermengen. Aus dem politischen Postulat sozialer Gleichheit haben sich gemäß dem Autor Forderungen der rechtlichen Gleichheit, der gleichen bürgerlichen Freiheit, der gleichberechtigten demokratischen Teilhabe, der Chancengleichheit sowie der wirtschaftlichen Gerechtigkeit herauskristallisiert. Anders als bei den drei erstgenannten Forderungen sozialer Gleichheit, welche in den fortgeschrittenen Gesellschaften unbestritten sind, liegt – so Koller weiter – die Sache bei der sozialen Chancengleichheit und der wirtschaftlichen Verteilungsgerechtigkeit. »Obwohl auch sie im Prinzip, d.h. ganz allgemein verstanden, weithin Anerkennung finden dürften, bestehen darüber, was sie im Einzelnen bedeuten und verlangen, offenbar ganz erhebliche Meinungsdivergenzen« (ebd., S. 52). *Libertäre* favorisierten, um hier wieder Kersting (2005a) zu folgen, eine Ord-

52 Angesprochen ist hier die sogenannte »Equality-of-What?«-Debatte. Eine Übersicht hierzu bietet z.B. Cohen (1989).

53 Walzer (1983/2006) beispielsweise vertritt – was den Bereich der Primarschule betrifft – die Position weitgehender Ergebnisgleichheit: »Kinder die Kunst des Lesens und Schreibens zu lehren ist ein egalitäres Geschäft auch dann, wenn dies beispielsweise für die Unterweisung in Literaturkritik nicht gilt. Das Ziel des Unterrichts im Lesen erteilenden Lehrers besteht nicht darin, gleiche Lernchancen unter den Schülern herzustellen, sondern gleiche Resultate bei ihnen zu erzielen« (S. 296).

nung der natürlichen Freiheit in Form einer staatlich verfassten kompetitiven Marktgesellschaft.

»Die Verteilung sozioökonomischer Positionen folgt ausschließlich dem Prinzip formaler Chancengleichheit. Der Umstand, dass Menschen aufgrund unterschiedlicher Naturausstattung und unterschiedlicher Geburts- und Sozialisationsschicksale die ihnen eingeräumten gleichen Chancen keinesfalls in gleich erfolgreicher und gewinnbringender Weise nutzen können, bleibt im System der natürlichen Freiheit außer Betracht« (S. 59f.).

Mehr *egalitäre* Gerechtigkeitstheoretiker schließlich begnügten sich nicht mit der liberalen Ungerührtheit:

»Sie wollen faire Chancengleichheit und fordern daher ein öffentliches System von Erziehungs- und Ausbildungsinstitutionen, das Gleichbefähigten und Gleichbegabten gleiche Bildungs-, Entwicklungs- und Berufschancen verschafft, das die soziale Ungleichheit der individuellen Startpositionen kompensiert und alle gesellschaftliche Privilegierung unterläuft« (ebd., S. 60).

Selbstverständlich gibt es zwischen den angedeuteten Extremen eine Vielzahl von intermediären Vorstellungen.

Es muss an dieser Stelle – noch bevor einige Gedanken zu theoretischen Vorstellungen von Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit folgen – auf die prinzipielle Gesellschaftsbezogenheit von Erziehung und Unterricht hingewiesen werden. Jede Gesellschaft erzieht und unterrichtet ihre zukünftigen Mitglieder. Umgekehrt ist – zumindest implizit – in jeder Sozialisationstheorie eine Gesellschaftstheorie enthalten (vgl. Fend 2006). Gesellschaftsreproduktion ist dabei eine der normativ relevanten Funktionen öffentlicher Erziehung bzw. schulischer Bildung. Die Reproduktion gesellschaftlich etablierter Hierarchien ist jedoch spätestens seit der Aufklärung und der Auflösung der Ständegesellschaft unter Gesichtspunkten sozialer Gerechtigkeit nicht mehr hinlänglich legitimiert. Mit der Erkenntnis, dass Ungleichheit nicht natürlich, sondern durch Menschen formbar und veränderbar ist, stellte sich die Frage nach ihren Ursachen und Mechanismen (vgl. Burzan 2005). Schule soll demnach also im Gegenteil »auch zu einem Ausgleich der ungleich verteilten Chancen zur Entwicklung der individuellen Fähigkeiten beitragen« (Apel 1995, S. 175). Öffentliche Schulen, Lehrpersonen und Erziehungskonzepte – Vermittlungsinstanzen zwischen Familie und Gesellschaft – repräsentieren in diesem Sinne geradezu den Prototypen eines Milieus für die Entstehung kritischen Bewusstseins.⁵⁴ Zur Debatte steht hier die Legitimität von Funktionen und Funktionalisierungen des Bildungswesens in Gesellschaften und dabei insbesondere die Rechtfertigung gesellschaftlicher Verteilungsprozesse über schulische Institutionen.

»In einer leistungsorientierten Gesellschaft leistet die Schule den spezifischen Beitrag zu deren Legitimation, wenn es ihr gelingt, ein leistungsorientiertes soziales Allokationssystem zu realisieren und im Bewusstsein der Beteiligten als existent und gerecht zu verankern« (Fend 2006, S. 46).

Der Antwort also, wie viel und welche Gleichheit im Bildungswesen angestrebt bzw. garantiert werden kann bzw. soll, müssen wesentlich gesellschaftstheoretische Fragen vorausgehen.

⁵⁴ Für Grundlegendes zum theoretischen Zusammenhang von Schule und Gesellschaft sei hier auf Apel (1995) oder etwa Tillmann (1993) verwiesen. Für eine aktuelle Diskussion des benannten Brennpunktes siehe v. a. Fend (2006).

Eine Form der Gleichheit, welche breite Akzeptanz findet, ist jene der Chancen. Der allgemeine Konsens endet jedoch meist, wenn offengelegt wird, was unter Chancengleichheit verstanden wird. Für den philosophischen Diskurs unterscheidet Gosepath (2004) verschiedene Formen von Chancengleichheit. Eine *erste Form* ist das Zufallsprinzip: Beim Ziehen von Losen oder Werfen einer Münze bzw. eines Würfels ist die Wahrscheinlichkeit für alle Personen dieselbe, das zu verteilende Gut zu erhalten. Hier hat das Resultat der Verteilung nichts mit den Eigenschaften der betreffenden Personen zu tun. Diese Form eignet sich gemäß dem Autor gerechtigkeits-theoretisch v. a. dann, wenn das zu Verteilende nicht teilbar ist. In einer *zweiten Form* darf jede sich bewerbende Person nach gleichen Regeln antreten, »um unterschiedliche Talente aufzuzeigen, die dann zu ungleichen Wahrscheinlichkeiten auf Erfolg und ungleichen Ergebnissen führen. Der Zweck der Chancengleichheit in diesem Sinn ist nicht die gleiche Wahrscheinlichkeit auf Erfolg, sondern legitime ungleiche Wahrscheinlichkeit auf Erfolg« (ebd., S. 436).

Die zweite Art der Chancengleichheit kann weiter in fünf Stufen unterschieden werden: Auf einer ersten, rudimentären Stufe ist mit diesem Autor das Diskriminierungsverbot zu nennen: »Alle sollen das gleiche prinzipielle Recht auf Vorteile haben«. Dieses Verständnis wird auf einer nächsten Stufe ergänzt durch das Verdienst. Es handelt sich hier um das mehrmals genannte liberale Prinzip der formalen Chancengleichheit, wonach Laufbahnen »den Fähigen und Tüchtigen offenstehen«. Weil diese Stufe jedoch ungleiche Startbedingungen unberücksichtigt lässt, kann als dritte Stufe das Prinzip fairer Chancengleichheit unterschieden werden, wonach Laufbahnen den Fähigen und Tüchtigen »unter gleichen Startbedingungen« offenstehen.⁵⁵ Stärker egalitaristische Positionen kritisieren, dass neben sozialen Umständen und Startbedingungen auch Unterschiede natürlicher Begabungen zu moralisch willkürlichen Beeinflussungen der Güterverteilung führten. Dies läuft auf einer vierten Stufe zur Aufgabe des Verdienstprinzips hinaus, da – so das wesentliche Argument – Leistung nie vollständig auf Eigenem beruhe (z. B. Dworkin 1981b). Mit dem Zusammenbruch des meritokratischen Prinzips wird jedoch mit Gosepath (2004) zugleich die Idee von »Chancengleichheit« unhaltbar:

»Wer für Chancengleichheit eintritt, tut dies, weil er die wahre Leistung oder das wahre Verdienst beurteilen will, um danach zu belohnen und verteilen zu können. Und umgekehrt, wer meritokratische Kriterien (zumindest in einem bestimmten Bereich) vollständig ablehnt, in dessen Konzeption von Verteilungsgerechtigkeit hat Chancengleichheit keinen sinnvollen Platz« (ebd., S. 441).

Auf einer fünften Stufe schließlich werden zwei Sphären unterschieden: Einerseits wird auf gleiche Chancen für ein gelingendes Leben bestanden, andererseits gelten andere spezifische Parameter für soziale Positionen und Ämter. Ansprüche auf gehobene Laufbahnen lassen sich nicht mit Verweisen auf mangelnde natürliche Anlagen und Talente bzw. mangelndes Glück legitimieren. Schon aus prudentiellen Gründen gilt die Vergabe von Positionen an weniger befähigte oder motivierte Personen als unklug.

Volle Chancengleichheit als gleiche Möglichkeitsbereiche aller Personen dürfte also, so das vorläufige Fazit, angesichts der großen Verschiedenheit der Ausgangslagen, Fähigkeiten und Begabungen, der Unschärfe der Bewertungskriterien sowie der Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung von Umverteilungsprozessen kaum zu verwirklichen sein.

⁵⁵ Dieses Prinzip wird andernorts auch reale, wirkliche oder substanzielle Chancengleichheit genannt. Es wurde insbesondere von Rawls (1979) begründet und vertreten.

»So wird ein Versuch, soziale Gerechtigkeit herzustellen, sich beschränken müssen auf den Abbau ganz bestimmter, vor allem extremer Chancenungleichheiten, durch die ganze Gruppen und Klassen von vornherein vom Zugang zu wichtigen Lebensgütern abgeschnitten werden. Was als derartig zu korrigierende Ungleichheit anzusehen ist und mit welchen Maßnahmen eine solche Korrektur erfolgen soll, darüber muss ein politischer Konsens erzielt werden« (Kerber 1998, S. 82).

Als Alternative zur Leistungsgerechtigkeit, für welche der oben beschriebene Begriff von Chancengleichheit notwendigerweise Voraussetzung sein soll, wurde als Ausgangspunkt bei den Bedürfnissen von Personen angesetzt. Gerechtigkeit könnte dann bestimmt werden als »gleiche[r] Anspruch aller auf eine Grundausstattung mit bestimmten materiellen und immateriellen Gütern, deren jeder für ein menschenwürdiges Dasein bedarf« (ebd., S. 82).⁵⁶ Eine normativ-philosophische Erörterung des Diskurses des hier genannten Bedürfnigkeitsprinzips scheint an dieser Stelle nicht angebracht. In Abschnitt 3.2 wird es jedoch aus deskriptiv-psychologischer Perspektive und in Abschnitt 3.3 aus pädagogischer Perspektive vertieft eingeführt.

Nachdem in diesem Kapitel bisher die für die vorliegende Arbeit für relevant erachteten Fragestellungen der politisch-normativen Idee sozialer Gleichheit bzw. Gerechtigkeit ausgeführt wurden, sollen diese im Folgenden um empirisch-deskriptive Aspekte ergänzt werden. Dies betrifft zuerst die sozialpsychologischen Erkenntnisse zur Frage, welche Verteilungen Menschen in verschiedenen Situationen für gerecht erachten (Abschnitt 3.2). Weil pädagogische bzw. schulische Kontexte unter theoretischen Gesichtspunkten eine ganz spezifische Bedingung für Verteilungsentscheidungen darstellen dürften, welche sich insbesondere durch den asymmetrischen bzw. advokatorischen Charakter der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden auszeichnet, soll den Ausführungen zu diesen Fragen ein separater Abschnitt gewidmet werden (Abschnitt 3.3).

3.2 Verteilungsgerechtigkeit in sozialpsychologischer Perspektive

Nach dem bisher Gesagten kann festgehalten werden, dass Gerechtigkeit als zugleich zentrales, aber auch komplexes gesellschaftliches Phänomen betrachtet werden muss. Weil sich dessen Bedeutung auf verschiedene Bereiche des Lebens erstreckt, ist es auch kaum verwunderlich, dass sich eine breite Palette von wissenschaftlichen Disziplinen mit der Erforschung von Aspekten der Gerechtigkeit befasst. Es wurde bereits angedeutet, dass die Forschungslage zu diesem Thema mit all ihren unterschiedlichen Fragestellungen, Perspektiven und Methoden längst nicht mehr überschaubar ist. Die moderne – d. h. empirisch orientierte – Psychologie hat sich den Fragen der Gerechtigkeit erst seit relativ kurzer Zeit zugewandt (vgl. Mikula 1980a). Die Durchsicht der entsprechenden Literaturlisten aus den ersten Sammelbänden zeigt, dass von einer systematischen, sozialpsychologischen Erforschung etwa ab 1960 gesprochen werden kann.

Die Gerechtigkeitspsychologie widmet sich primär der Frage, »welche Handlungen und Ereignisse von welchen Menschen unter welchen Rahmenbedingungen als gerecht oder ungerecht empfunden werden und welche innerpsychischen und zwischenmenschlichen Folgen daraus erwachsen« (Schmitt 1993, S. 5). Die Frage der Gerechtigkeit stellt sich v. a. im Zusammenhang mit Verteilungsentscheidungen sowie den Verfahrensweisen und

⁵⁶ Eine weiterführende kritische Sichtung der entsprechenden Argumentation findet sich beispielsweise bei Gosepath (2004).

Umsetzungsprozessen selbst. Als dritte Kategorie kann mit Lupfer et al. (2000) auch die interpersonale Ebene genannt werden, welche sich beispielsweise mit Kriterien von Ehrlichkeit oder Respekt beschäftigt – also mit Aspekten des Verteilungsprozesses, die auf das Verteilungsergebnis keinen direkten Einfluss haben, jedoch wesentlich zum Gerechtigkeitserleben beitragen.

Im Folgenden sollen zunächst jene theoretischen Gesichtspunkte kurz andiskutiert werden, die für die vorliegende Arbeit als relevant zu erachten sind (vgl. Abschnitt 3.2.1, S. 132). Intendiert ist insbesondere, eine Argumentationsgrundlage zu erarbeiten, um anschließend jene Konzepte und Kovariate auswählen zu können, welche für den weiteren Verlauf der Theorie der vorliegenden Untersuchung besonders vielversprechend sein dürften (vgl. Abschnitt 3.2.2, S. 148). Im darauffolgenden Abschnitt werden die fokussierten Konzepte in kritisch-reflexiver, einschränkender Absicht auf den Kontext der Schule bezogen (vgl. Abschnitt 3.2.3).

3.2.1 Theoretische und methodische Aspekte

Gerechtigkeit und Fairness spielen eine wichtige Rolle zur Regulierung menschlichen Zusammenlebens, »da nahezu alle in zwischenmenschlichen Beziehungen erfolgenden Ereignisse mit Verteilungen im weitesten Sinne zu tun haben – oder zumindest so interpretiert werden können« (Mikula 1980a, S. 15). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, werden im Folgenden einige der wesentlichsten Themen und Forschungsschwerpunkte der Sozialpsychologie zum Phänomen der Gerechtigkeit genannt. Für weiterführende Übersichtsarbeiten sei hier neben dem vermutlich ersten deutschsprachigen Sammelband, herausgegeben von Mikula (1980c), auch auf Cook und Hegtvedt (1983), Shepelack und Alwin (1986), Hegtvedt (1992), Schmitt (1993), Arts und Gelissen (2001), Liebig (2004) oder Klendauer et al. (2006) verwiesen.

Zunächst kann die Frage gestellt werden, welche Bedeutung der Gerechtigkeit als Grundlage menschlichen Handelns und Wertens zukommt, bzw. wie groß die relative Bedeutung des Strebens nach Gerechtigkeit als Handlungsorientierung im Vergleich zu alternativen Motiven ist. Während einige Sozialpsychologen der Ansicht sind, um Mikula (1980b) zu folgen, dass Gerechtigkeitsüberlegungen bzw. -bestrebungen in allen Bereichen menschlichen Lebens von zentraler Bedeutung sein dürften (vgl. z. B. Lerner 1977; Walster et al. 1973), geben andere zu bedenken, dass das Streben nach Gerechtigkeit nicht die treibende Kraft schlechthin in sozialen Interaktionen sein könne (vgl. Utne 1980), selbst dann nicht, wenn es in der Interaktion sogar explizit um die Verteilung von Ressourcen gehe (z. B. Leventhal et al. 1980).

»Welches Gewicht den Gerechtigkeits- oder Fairneßbestrebungen im Vergleich zu anderen Motiven und Zielsetzungen zukommt, variiert nach Ansicht dieser Autoren von Fall zu Fall und hängt von verschiedenen situations- und personspezifischen Faktoren ab« (Mikula 1980a, S. 15f.).

Die genannten Faktoren werden später im Zusammenhang mit Bedingungen für die Präferenz von unterschiedlichen Verteilungskriterien eingehender referiert.

Neben der Frage nach der Bedeutung der Gerechtigkeit als Grundlage menschlichen Handelns und Wertens hat sich die (sozial-)psychologische Gerechtigkeitsforschung auch mit dem Gegenstand und den Kriterien von Gerechtigkeitsbewertungen befasst. Hier können zum einen aus Verteilungsprozessen resultierende Aufteilungen Gegenstand von Gerechtigkeitsbewertungen sein (Verteilungs- bzw. distributive Gerechtigkeit; vgl. Abschnitt

3.2.1.1, S. 133), zum anderen jedoch auch die Verfahren und Entscheidungen, welche zu benannten Aufteilungen führen (Verfahrens- oder prozedurale Gerechtigkeit). Auch bezüglich Kriterien, mit welchen Verteilungen bzw. Prozeduren beurteilt werden, liegen mittlerweile aufschlussreiche Untersuchungen vor (vgl. Abschnitt 3.2.1.2, S. 137).

Als dritter thematischer Schwerpunkt der sozialpsychologischen Gerechtigkeitsforschung kann mit Mikula (1980c) die Frage benannt werden, welches die Wurzeln und Funktionen des Gerechtigkeitsstrebens für das Individuum bzw. die Gesellschaft sind (vgl. Abschnitt 3.2.1.3, S. 143). Eine Auseinandersetzung mit dieser Frage dürfte helfen, sowohl die Perspektive als auch die fokussierten Variablen der vorliegenden Arbeit zu präzisieren.

3.2.1.1 Verteilungs- und Verfahrensgerechtigkeit

Gerechtigkeitsfragen stellen sich, wie im Verlaufe dieses Kapitels deutlich wurde, vor allem im Zusammenhang mit Verteilungsentscheidungen. Das sozialpsychologische Forschungsinteresse an distributiver Gerechtigkeit befasst sich mit Auffassungen darüber, wie Ressourcen und Güter fair zu verteilen sind. Im Laufe der Geschichte dieser Forschung haben sich, um Liebig (2004) zu folgen, grosso modo zwei Paradigmen zur Modellierung von Gerechtigkeitsurteilen herausgebildet: »Erstens solche Ansätze, in denen Gerechtigkeitsurteile als Vergleichsurteile konzeptualisiert werden, und zweitens solche Theorien, bei denen von einem »prinzipiengeleiteten« Urteil ausgegangen wird« (S. 1). In letztere Gruppe werden gemeinhin auch Ansätze integriert, bei denen Urteile zur Verfahrensgerechtigkeit anstelle von Urteilen zur Verteilungsgerechtigkeit im Mittelpunkt stehen.

Die erste Theorietradition, welche hauptsächlich auf den Arbeiten von Homans (1953), Heider (1958) und Adams (1963) fußt, versteht Gerechtigkeitsurteile v. a. als Ergebnis sozialer Vergleiche. Die wesentliche Idee der *Equity-Theorie* ist erstens, dass Menschen sämtliche ihrer Interaktionen daran orientieren, inwiefern die Aufwendungen (z. B. Bildung, Anstrengung, Status) proportional zu den Erträgen (z. B. Geld, Macht, höherer Status) stehen, und zweitens, wie dieses Verhältnis jenem der jeweiligen Interaktionspartner entspricht. Gerechtigkeit besteht also dann, wenn der Wert des Quotienten zwischen Ertrag und Aufwand von Person A gleich ist wie jener von Person B (vgl. z. B. Walster et al. 1973).

»Ist dies nicht der Fall, so werden wir alles daran setzen, um diese Proportionalität und den Gleichgewichtszustand mit den Aufwendung und Erträgen unserer Interaktionspartner wieder herzustellen – entweder in unserer Wahrnehmung oder durch die Veränderung unserer tatsächlichen Aufwendungen bzw. Erträge« (Liebig 2004, S. 1).

Weiterentwicklungen und Adaptationen der Equity-Theorie finden sich beispielsweise bei Berger und Mitarbeitern (Berger et al. 1972) oder bei Jasso (z. B. 1980).

Der zweite Theoriestrang geht von der Vorstellung aus, dass Verteilungsgerechtigkeit anhand mehrerer universeller *Gerechtigkeitsprinzipien* beurteilt wird – etwa dem Beitragsprinzip (Proportionalitätsprinzip), dem Gleichheitsprinzip oder dem Bedürftigkeitsprinzip. Die Vertreter dieser Strömung (z. B. Deutsch 1975; Leventhal et al. 1980; Schwinger 1980) verstehen die Anwendung dieser Prinzipien in Abhängigkeit von Kontextbedingungen oder der Art der zu verteilenden Ressourcen (z. B. Geld, Status oder Liebe). Traditionell wird also eine situationsgebundene Sicht von Verteilungsgerechtigkeit vertreten (vgl. z. B. Davey et al. 1999). Diese nimmt an, dass der jeweilige Kontext (z. B. Arbeitsplatz oder Familie), das Ziel der Gruppe (z. B. Gruppenharmonie oder Produktivität) und die persönlichen Motive (z. B. Eigeninteresse oder altruistische Motive) darüber bestimmen,

welche Verteilungsnormen als fair betrachtet werden. Schwinger (1980) nimmt an, dass die Art der Beziehung die Legitimität des Gerechtigkeitsprinzips bestimmt, und umgekehrt die Anwendung eines Prinzips die Art der Beziehung.

»Besteht in einer Gruppe etwa das gemeinsame Ziel, das Wohlbefinden aller Gruppenmitglieder zu fördern und damit verbunden hohe interpersonale Attraktion, so wird das Bedürfnigkeitsprinzip angewandt werden; besteht eine Beziehung der Solidarität und Kooperation, kommt das Gleichheitsprinzip zu Anwendung« (ebd., S. 110).

Mit Deutsch (1975) wurde die Auffassung vertreten, dass zunächst drei wesentliche Verteilungsnormen den jeweiligen situationalen Zielen folgen: Leistung (equity oder merit), Gleichheit (equality oder parity) und Bedürftigkeit (need) (vgl. auch Lerner 1974). Deutsch (1975) erörtert weiter, dass Entscheide nach der Leistungsnorm gewählt würden, wenn das Ziel der Situation darin bestünde, effiziente ökonomische Interaktionen zu fördern; die Gleichheitsnorm würde hingegen gewählt, wenn das Ziel sei, angenehme soziale Beziehungen zu erhalten; und die Bedürfnisnorm sei die Norm der Wahl, wenn das Ziel der Situation die Förderung von persönlicher Entwicklung und Wohlfahrt sei. Liebig (2004) ordnet in derselben Tradition auch die *Gerechtigkeitsmotiv-Theorie* ein (Blendinger & Diehnelt 2003; Lerner 1974; Lerner & Miller 1978). Mit dem »Glauben an eine gerechte Welt«, dem zentralen Konzept dieser Theorie, hat Lerner (vgl. z. B. Lerner 1977) das persönliche Streben nach Gerechtigkeit im Sinne einer universalen, anthropologisch konstanten, prinzipiellen Gerechtigkeitsintention beschrieben und empirisch nachgewiesen. Gemeint ist das Motiv zu glauben, die Welt sei gerecht nach dem Motto: »Jeder bekommt, was ihm zusteht« bzw. »Jeder verdient, was er erhält und was ihm widerfährt« (Lerner 1980; Rubin & Peplau 1975).

Menschen wollen nicht nur faire Ergebnisse, sie wollen auch faire Verfahren bzw. Prozesse. Die Forschung zur Verfahrensgerechtigkeit fokussiert v. a. die Frage, »welchen Kriterien ein als gerecht anerkanntes Verfahren entsprechen muss und welche Konsequenzen dies für Urteile zur Verteilungsgerechtigkeit hat« (Liebig 2004, S. 3). Diese Fragestellung ist deshalb virulent, weil sich bei der Umsetzung von abstrakten Gerechtigkeitskriterien in eine konkrete Verteilungsentscheidung immer wieder Schwierigkeiten ergeben. Somit rückt der Verfahrens- oder Umsetzungsprozess selbst in den Vordergrund des Interesses. Thibaut und Walker (1975) leisteten die Pionierarbeit bezüglich des Prozessaspektes in der sozialpsychologischen Gerechtigkeitsliteratur. Sie konnten im Zusammenhang mit Konfliktlösungen zeigen, dass nicht nur Ergebnisse von Verteilungen einen Einfluss auf Gerechtigkeitsbeurteilungen haben, sondern auch die Prozesse, die zu den Ergebnissen führten. Mit Lind und Tyler (1988) kann prozedurale Gerechtigkeit – nun in sozialpsychologischer Perspektive – als (subjektiv) wahrgenommene Fairness von (Entscheidungs-)Prozessen definiert werden, die zu bestimmten Ergebnissen führen. Als wesentliche Kriterien, welche Menschen für die Bewertung der Fairness von Verfahrensweisen heranziehen, konnte etwa Leventhal (z. B. Leventhal et al. 1980) folgende Regeln identifizieren: (1) *Konsistenzregel*: Verfahren sollen über verschiedene Personen und über die Zeit hinweg unverändert bleiben; (2) *Unparteilichkeitsregel*: Entscheidungen dürfen nicht durch Eigeninteressen oder Voreingenommenheit beeinflussbar sein; (3) *Genauigkeitsregel*: Für Aufteilungen sind möglichst viele, möglichst zuverlässige Informationen zu berücksichtigen; (4) *Korrigierbarkeitsregel*: Entscheidungen müssen jederzeit abgeändert oder aufgehoben werden können; (5) *Repräsentativitätsregel*: In allen Phasen des Verteilungs-

prozesses sind Interessen und Standpunkte aller betroffenen Parteien zu berücksichtigen; (6) *Regel der ethischen Verträglichkeit*: Entscheidungsprozesse müssen sowohl mit persönlichen als auch mit fundamentalen moralischen Wertvorstellungen kompatibel sein. Mit Bies und Shapiro (1987, 1988) können auch die Regeln der Mitsprache sowie der Rechtfertigung angefügt werden.

Neuere Untersuchungen legen den Schluss nahe, dass weder Verteilungsgerechtigkeit noch Verfahrensgerechtigkeit das menschliche Gerechtigkeitsempfinden vollständig abzubilden vermögen. Lupfer et al. (2000) beispielsweise geben zu bedenken, dass Standards von Laien zu Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit im Alltagsgeschehen neben distributiven und prozeduralen Faktoren auch von interpersonalen Kriterien geprägt sind (z. B. unfreundliches oder aggressives Benehmen, Behandlung, welche die persönliche Würde verletzt oder Handlungen signifikanter anderer, die auf Illoyalität schließen lassen). Mehrfach hingewiesen wurde inzwischen auch auf die Interaktion von Komponenten der Verteilungs- und Verfahrensgerechtigkeit im Gerechtigkeitserleben (vgl. z. B. McFarlin & Sweeney 1992; Van den Bos et al. 1997, 1998; Van Prooijen et al. 2002, 2004; Wendorf 2004).

In diesem Abschnitt wurden erste grundlegende Konzeptualisierungen aus der sozialpsychologischen Gerechtigkeitsforschung referiert. Abschließend soll nun argumentativ begründet werden, welche dieser Forschungsschwerpunkte im Folgenden vertiefend zu betrachten sind, um schließlich die wesentlichen theoretischen Grundlagen für das vorliegende Projekt herauszuarbeiten. Die erste hier nachskizzierte Theorietradition, im Wesentlichen die Equity-Theorie, konzeptualisiert Gerechtigkeitsurteile als Ergebnis eines sozialen Vergleichs von Aufwendungen und Erträgen zwischen uns und unseren Interaktionspartnern. Diese Perspektive impliziert, dass das handelnde Subjekt selbst Teil der Verteilungsgemeinschaft ist und versucht, die eigenen Gewinne zu maximieren. Die Perspektive impliziert ebenfalls, dass die einzelnen Mitglieder der Gruppe möglichst viel zur gemeinsamen Zielerreichung beizutragen versuchen, um möglichst große Anteile an den zu verteilenden Ressourcen zu erhalten. Wie auch immer man Equity auffasst: Im Kern dieser mehrfach bestätigten, für viele Zusammenhänge sozialen Austauschs relevanten Gerechtigkeitsvorstellung steht das Prinzip der Proportionalität von eingebrachten und erhaltenen Werten. Die Menge der zu verteilenden Ressourcen oder Güter hängt demnach von der Menge der geleisteten Beiträge ab. Die in dieser Arbeit eingenommene Perspektive wird damit nicht in optimaler Weise erfasst, da hier Gerechtigkeitsurteile und -einstellungen aus dem Blickwinkel von Lehrpersonen untersucht werden sollen. Zuerst ist für unseren Zusammenhang davon auszugehen, dass Equity höchstens eine von mehreren alternativen Orientierungen sein dürfte. Zweitens ist das Erreichen von gemeinsamen Zielen nur eine neben anderen Unterrichtsintentionen. In vielen anderen Zusammenhängen orientieren Lehrpersonen ihre Handlungsalternativen an einzelnen Schülerinnen und Schülern. Drittens ist das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern als weitgehend asymmetrisches zu beschreiben (in den Forschungsarbeiten zur Equity-Theorie ist dies kaum der Fall); und schließlich sind diese Urteile advokatorisch zu denken: Lehrpersonen fällen also Verteilungsurteile für andere (die Schülerschaft). Weil diese Anderen im Kontext der Primarschule Kinder sind und die zentrale Intention eine pädagogische ist, erscheint eine Vernachlässigung von Fürsorglichkeits- bzw. Bedürftigkeitsorientierungen kaum sinnvoll. Die sozialpsychologische Forschung dokumentiert – um ein abschließendes Argument zu nennen – eindrücklich, dass die Anwendung von Gerechtigkeitsprinzipien spezifische Konsequenzen hat bzw. spezi-

fischen Zielen folgt (für eine erste Übersicht siehe z. B. Schwinger 1980). Während also das Equity-Prinzip u. a. dazu führen mag, die Gruppenleistung zu maximieren, schafft das Gleichheitsprinzip Solidarität und Harmonie zwischen den Gruppenmitgliedern. Lehrpersonen haben in ihren Entscheidungen immer unterschiedliche Ziele vor Augen und entsprechend vielfältige Konsequenzen ihrer Beurteilungsgrundlagen zu antizipieren. Es scheint für die vorliegende Arbeit deshalb einigermaßen unergiebig, die Equity-Theorie als grundlegendes Gedankengerüst zu verwenden. Es hat sich ebenfalls herausgestellt, dass »Equity« durchaus als eine Verteilungsnorm neben anderen gesehen werden kann. Wesentlich scheint für unsere Belange jedoch die Idee zu sein, dass Kategorien der Ressourceninvestition bzw. der Vermeidung von Ressourcenvergeudung in Gerechtigkeitsurteile einfließen dürften – dass also zeitliche oder andere Ressourcen eher jenen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden könnten, bei denen Grund zur Annahme besteht, dass diese in irgendeiner Weise nutz- oder gewinnbringend umgesetzt werden.

Für die Belange der vorliegenden Untersuchung erscheint es also ergiebiger, ausgewählte Beiträge aus der zweiten Theorietradition genauer unter die Lupe zu nehmen, welche die Psychologie der Gerechtigkeitsurteile v. a. anhand unterschiedlicher, vom Kontext abhängiger Gerechtigkeitsprinzipien auffasst. Es erscheint intuitiv einsichtig, dass Lehrpersonen einem Mehr-Prinzipien-Ansatz folgen, also Leistungs-, Gleichheits- oder Bedürftigkeitskriterien abwägen, wenn Verteilungsfragen zu lösen sind. Diese Herangehensweise dürfte theoretisch ebenfalls den Vorteil mit sich bringen, dass Aspekte von Einflüssen der Beziehungsqualität, der Situations- bzw. Zielgebundenheit bereits beschrieben wurden. Auch Implikationen der Gerechtigkeitsmotiv-Theorie scheinen lohnenswert, gegebenenfalls auf den Kontext der Schule angewandt zu werden, denn Lehrpersonen könnten sich darin unterscheiden, inwiefern sie an die Gerechtigkeit des Systems Schule glauben. Um Schülerheterogenität und Gerechtigkeitsfragen in einen sinnvollen Zusammenhang stellen zu können, müssten auch Fragen der Verfahrensgerechtigkeit Eingang in die vorliegende Untersuchung finden. Diese Fragen, orientiert man sich an den Untersuchungsperspektiven der skizzierten Forschung, fokussieren v. a. auf das Gerechtigkeitserleben der von Verteilungsprozessen Betroffenen – das wären im Falle der vorliegenden Arbeit die Schülerinnen und Schüler. Diese Perspektive ist hier jedoch nicht vorgesehen. Ein genauerer Blick auf die oben referierten Regeln der Verfahrensgerechtigkeit gibt ebenfalls Anlass zur Formulierung der These, dass Kriterien der Verfahrensgerechtigkeit den pädagogischen bzw. didaktischen Prinzipien der Klassenführung längst entsprechen. Es wird damit stark angezweifelt, dass sich bei Lehrpersonen in Fragen der Selbsteinschätzung ihrer Verfahrensgerechtigkeit große Unterschiede finden lassen. Dies widerspricht in keiner Weise der Tatsache, dass sich Lehrpersonen auf der Beobachtungsebene sehr wahrscheinlich sehr wohl hinsichtlich ihrer prozessualen Verteilungspraxis unterscheiden (vgl. z. B. Oser 1998). Werden aber wie hier Gerechtigkeitsorientierungen von Lehrpersonen angesichts von Leistungsunterschieden der Schülerschaft untersucht, scheint vorerst ein Vergleich interindividuell unterschiedlicher Gewichtungen von Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit die theoretische bzw. konzeptionelle Rahmung der Wahl zu sein.

3.2.1.2 Kriterien bzw. Prinzipien der Gerechtigkeitsbewertung

Wenn Gütermengen oder Ressourcen zu verteilen sind, besteht meist das Problem, dass nicht alle individuellen Wünsche befriedigt werden können. Es stellt sich also die Frage, nach welchen Kriterien individuelle Wünsche berücksichtigt werden sollen. Mit Schwinger (1980) können zwei Klassen von Methoden zur Lösung von derartigen Verteilungskonflikten unterschieden werden: entweder Verhandlungen oder Anwendung von Normen. Gemeinsam scheint den beiden Strategien zu sein, dass sie sich als nützlich erwiesen haben, um Ansprüche zu koordinieren, die letztlich aus Sicht der beteiligten Individuen nicht hinreichend begründbar sind. Während aber Verhandlungen als Prozesse verstanden werden müssen, die durch mutuelle Einflussnahmetechniken geprägt sind, um zu einer Lösung zu gelangen, die meist einem Kompromiss gleichkommt, werden bei der Anwendung von Normen Regeln angewendet, welche Lösung für den jeweiligen Konflikt versprechen, indem auf eine abstrakte, übergeordnete Instanz Bezug genommen wird. Eine weitere, verwandte Unterart von Methoden, welche auf persönliche Einflussnahme verzichten, stellt für Schwinger (ebd.) die Delegation dar, wo eine konkrete, übergeordnete, unbeteiligte Instanz aufgerufen wird, das Verteilungsproblem zu entscheiden.

Insofern sind für Verteilungsprobleme Normen der distributiven Gerechtigkeit in der Tat von zentraler Bedeutung. Auf der Grundlage der Ausführungen des vorherigen Abschnitts wird im Folgenden ein Ansatz sozialpsychologischer Gerechtigkeitsforschung weiter verfolgt, welcher davon ausgeht, dass Menschen Verteilungen in Abhängigkeit von mehreren verschiedenartigen Prinzipien oder Kriterien als fair oder unfair beurteilen. Bevor im folgenden Abschnitt (vgl. 3.2.2, S. 148) die einzelnen Kriterien genauer beschrieben und für den hier zu erarbeitenden Zusammenhang konzeptionell skizziert werden sollen, scheint es hilfreich, in aller Kürze die sozialpsychologischen Grundlagen der Gerechtigkeitsbewertung darzulegen. Neben konzeptionellen Überlegungen sollen auch Beschreibungen zu Bedingungsfaktoren angesprochen werden, welche sich mit der Gerechtigkeitsbewertung anhand von Prinzipien als zusammenhängend erwiesen haben. Wie definiert die Sozialpsychologie ein Gerechtigkeitsprinzip? Mit Arts (1995) können diese als Standard bestimmt werden, »der zur Erleichterung der Beurteilung der Gerechtigkeit bei der Allokation von Kosten und der Verteilung von Gütern an Individuen und andere soziale Einheiten beiträgt« (S. 121). Die Logik zur Verteilung eines Nutzens könnte also z.B. »an jeden entsprechend seinem x « lauten, wobei die Größe » x « die spezifischen verteilungsrelevanten Merkmale eines Individuums betrifft. Die Grundidee der meisten sozialpsychologischen Gerechtigkeitstheorien besagt nun, dass Individuen eine bestimmte Art von Güterverteilung dann als gerecht erleben, wenn die Verteilung durch die Anwendung dieser Prinzipien hinreichend legitimiert erscheint (vgl. z.B. Homans 1974; Lerner 1977; Walster et al. 1973). Im weiteren Sinne drückt dieses grundlegende Gerechtigkeitsmotiv wiederum die klassische Idee der Proportionalität aus, wonach sich bei Verteilungsfragen die Quotienten zwischen Nutzen und Aufwendungen zwischen Personen entsprechen müssen.

Eine Konzeptualisierung von Verteilungsgerechtigkeit folgt der Annahme, dass es individuelle Unterschiede in der generellen Präferenz für eine Verteilungsnorm vor den anderen gibt, dass also einige Menschen Verteilungen situationsunabhängig nach dem Leistungsprinzip gerecht finden, während andere das Gleichheitsprinzip generell bevorzugen (z.B. Lerner 1977; Walster et al. 1973). Der Ansatz genereller individueller Differenzen

in Gerechtigkeitsorientierungen wurde auch empirisch gestützt (z. B. Rasinski 1987). Der Autor entwickelte eine Proportionalitätsskala (eine Kombination von Items zu Leistungsgerechtigkeit und ökonomischem Individualismus) und eine Egalitarismusskala (eine Kombination von Items zu Verteilungsgerechtigkeit nach Gleichheits- und Bedürfnisprinzipien). In der Untersuchung konnte der Autor zeigen, dass individuelle Unterschiede von Gerechtigkeitsorientierungen das Gerechtigkeitsempfinden gegenüber der Regierung voraussagte. Er konnte ebenfalls zeigen, dass Probanden, welche die Items der Proportionalitätsskala stark befürworteten, eher eine leistungsbasierte Bildungspolitik bevorzugten als eine gleichheitsbasierte. Die Skalen von Rasinski (1987) wurden einer methodischen Kritik unterzogen (vgl. Davey et al. 1999). Die Skalen nehmen für sich in Anspruch, das Empfinden dafür zu messen, wie individuelle Beiträge an die Gesellschaft honoriert werden sollen bzw. Leistungen gegenüber Individuen, welche nichts beitragen, vorenthalten werden sollen. Die Kritik betrifft v. a. die Operationalisierung der Konstrukte der Proportionalitätsskala. Dieser wird auf überzeugende Weise angelastet, der Überschneidung mit anderen Konstrukten nicht Rechnung zu tragen (vgl. Davey et al. 1999). Selbst wenn man zweifelsohne annehmen muss, dass Menschen eine geteilte Vorstellung über die Angemessenheit von Proportionalität haben, bedeutet das nicht, »dass sie auch gemeinsame Vorstellungen über explizite Gerechtigkeitsprinzipien haben in Situationen, in denen es um konkrete Ansprüche geht. Man kann sich die Berechtigung für Ansprüche auf ganz verschiedenen Wegen sichern – und sich doch gleichzeitig auf Proportionalität berufen« (Arts 1995, S. 121).

Wenngleich es also so scheint, dass Menschen vergleichbare Vorstellungen von Angemessenheit bzw. Proportionalität haben dürften, können sie die Berechtigung für Ansprüche doch auf verschiedene Prinzipien berufen, wie weiter oben bereits mehrfach angedeutet wurde. Die Gerechtigkeitsprinzipien, die in der entsprechenden Literatur vorgeschlagen werden (z. B. Deutsch 1975; Schwinger 1980), können also auch als Spezialfälle der Proportionalitätsregel verstanden werden (vgl. Arts 1995). Das gilt für das *Verdienstprinzip* (Güter und Vorteile werden gemäß den erbrachten Leistungen bzw. Beiträgen verteilt),⁵⁷ das *Gleichheitsprinzip* (Verteilungen sind nur gerecht, wenn alle gleich viel erhalten) sowie für das *Bedürfnisprinzip* (Vorteile sind bedürfnisproportional zu verteilen). Die meisten Autoren stimmen darin überein, dass eine Kombination von Umständen die Wahl von Gerechtigkeitsprinzipien bedingt. Viele empirische Forschungsergebnisse unterstützen diese Annahme (für Übersichten hierzu vgl. z. B. Cook & Hegtvedt 1983; Deutsch 1985).

Übereinstimmung besteht also darin, »daß die Wahl eines spezifischen Gerechtigkeitsprinzips von einer Kombination der äußeren Umstände abhängt. Man hat diesen Ansatz deshalb auch häufig als den Kontingenz-Ansatz bezeichnet« (Arts 1995, S. 122). Es wird angenommen, dass von Fall zu Fall – je nach Situationsmerkmalen – ein anderes Prinzip zur Anwendung kommen kann. Was unterscheidet nun die drei genannten Prinzipien in ihrer Bemessung des individuellen Anspruchs auf Bedürfnisbefriedigung? Im Fall des Bedürfnisprinzips sind die individuellen Ansprüche auf Bedürfnisbefriedigung prinzipiell gleich.

57 An verschiedenen Stellen auch Equity, Leistungs- oder Beitragsprinzip genannt. In dieser Studie werden mögliche Differenzen der verschiedenen Equity-Prinzipien nicht unterschieden.

»Was jemand erhält, richtet sich aber nach der Größe und/oder Dringlichkeit seiner Bedürfnisse. Die Anwendung dieses Prinzips setzt einen Konsens voraus, der in langfristigen, positiven Beziehungen mit einem hohen Maß an Vertrauen und Ehrlichkeit erreicht werden kann« (Schwinger 1980, S. 114).

Auch beim Gleichheitsprinzip sind die individuellen Ansprüche auf Bedürfnisbefriedigung gleich, jedoch wird davon ausgegangen, dass alle Bedürfnisse gleichermaßen ausgeprägt sind. Es entfällt deshalb auch das Problem, einen Konsens über Vergleichbarkeit und Rangordnung von Bedürfnissen zu finden. Bei der Anwendung des Leistungs-, Beitrags- oder Verdienstprinzips besteht dagegen keine apriori-Gleichheit der individuellen Ansprüche auf Bedürfnisbefriedigung. Diese müssen vielmehr erst durch Beiträge erworben werden.

»Die drei Gerechtigkeitsprinzipien unterscheiden sich demnach darin, welche sozial-emotionalen Voraussetzungen für ihre Anwendung bestehen müssen und gleichzeitig darin, wie durch ihre Anwendung emotionale Beziehungen – und damit auch gemeinsame Tätigkeit – gestaltet werden« (ebd., S. 114f.).

Zum einen definiert die Anwendung eines Gerechtigkeitsprinzips also die Art der sozialen Beziehung zwischen den Beteiligten. Zum anderen wird daneben immer auch deutlich, was als gemeinsames Interesse der Beteiligten betrachtet wird: »Wohlbefinden aller und enge positive Beziehungen im Falle des Bedürfnisprinzips, Solidarität und Gleichberechtigung im Fall des Gleichheitsprinzips und – zumindest kurzfristige – Maximierung der Gruppenproduktivität im Falle des Beitragsprinzips« (ebd., S. 115). In diesem Sinne fasst Schwinger (1980) die genannten Prinzipien »als ›naive‹ Konzepte der Definition und Steuerung von Gruppenprozessen« auf (S. 115).

So einheitlich diese Argumente klingen mögen: die Übereinstimmungen der Wahl des anzuwendenden Gerechtigkeitsprinzips werden durch eine zusätzliche Bedingung modifiziert. »Menschen treffen ihre Entscheidungen weniger auf der Basis objektiver Situationsfaktoren, sondern eher auf der Basis ihrer subjektiven Situationsdefinitionen« (Arts 1995, S. 122). Subjektive Interpretationen von Situationen beinhalten beispielsweise auch Beurteilungen von Gründen, welche zu diesen Situationen geführt haben mögen – oder mit anderen Worten: Attributionen und ihre Fehler. Sehr interessante empirische Beiträge finden sich beispielsweise zu Attributionen und Verteilungen bei Lerner und Miller (1978), Kayser und Lamm (1982), zu Verantwortungsattribution in Verteilungsfragen etwa bei Hamilton (1978), Wagstaff (1994) sowie bei Lerner et al. (1998). Um einen anderen empirischen Zugang wenigstens anzufügen, sei der Beitrag von Stock (2003) genannt, welche die Rolle von mentalen Repräsentationen zur Erklärung der Wahl von Verteilungsregeln untersucht hat. Diese Tatsachen dürften im Rahmen der hier auszuführenden Schrift eine gewichtige Rolle spielen. Wesentlich scheint deshalb, Leistungsattributionen von Lehrpersonen zumindest zu erheben und diese mit der Wahl von Gerechtigkeitsprinzipien in Verbindung zu setzen.

Als weitere Einschränkung der interpersonellen Übereinstimmung in Hinsicht auf Wahlen der anzuwendenden Gerechtigkeitsprinzipien referiert Arts (1995) ein Argument der individualistischen Tradition, welches zu bedenken gibt, dass neben situativen Gegebenheiten und deren subjektiven Interpretation auch die individuelle Lerngeschichte eine Rolle spielen sollte. Eine sehr eindrückliche Studie hierzu präsentierte beispielsweise Nisan (1984), worin er zeigen konnte, dass sich Kibbuz-Kinder, für die Gleichheit eine

zentrale Norm in ihrer Sozialisation darstellt, in Verteilungsfragen eher das Gleichheitsprinzip bevorzugten, während Stadtkinder eher nach dem Beitragsprinzip verteilen. Die Kinder wurden ebenfalls befragt nach dem Anstrengungsniveau bzw. dem Verdienst in der Arbeit, die vor der Verteilung zu verrichten war. Auch hier gaben Kibbuz-Kinder an, dass sich ihr Partner gleich angestrengt hat, auch wenn dieser weniger produziert hat als sie selber, während Stadtkinder dazu neigen, das attribuierte Ausmaß an Anstrengung an den Leistungsergebnissen festzumachen. Um den Faktor »individuelle Lerngeschichte« in der vorliegenden Arbeit wenigstens dokumentieren zu können, müsste beispielsweise mit den untersuchten Lehrpersonen ein Interview zu deren individueller Gerechtigkeitsbiographie geführt werden. So interessant und hilfreich diese Herangehensweise wäre, so sehr würde sie allerdings den Rahmen dieses Projektes sprengen.

Als Faktor, der die Übereinstimmung für Wahlen von distributiven Prinzipien in vergleichbaren Settings erhöhen könnte, ist mit Arts (1995) der Institutionalisierungsgrad der jeweiligen Situation zu nennen. Gemeint ist damit das Ausmaß, in dem Handlungen bzw. Handlungsoptionen durch Regeln eingeschränkt sind. Cook und Hegtvad (1983) geben hier beispielsweise zu bedenken, dass sich in stark institutionalisierten Situationen die Wahlen von Prinzipien an aktuell geltenden, meist kodifizierten bzw. institutionalisierten Verteilungsregeln orientieren, wenn diese als legitim anerkannt werden. Dieser Punkt scheint für die vorliegende Arbeit sehr wichtig, weil doch einige der Prozeduren im Umgang mit Leistungsdifferenzen in der Primarschule (mehr oder weniger klar) geregelt sind. Wenngleich sich die Praxen zwischen den jeweiligen Schulen in den untersuchten Gemeinden unterscheiden mögen, sollten sich doch wenigstens innerhalb der Schulhäuser gewisse Usancen herausbilden. Gerade in diesem Punkt dürfte der Versuch einer Verzahnung grundlegender pädagogischer Intentionen (vgl. Kapitel 2.5) einigen Verständnisgewinn bringen, indem Verteilungsentscheide in ihrer Funktion gegenüber praktischen pädagogischen Intentionen interpretiert werden.

Ein weiterer – für die Belange der hier vorliegenden Arbeit womöglich interessanter – Aspekt wird bei Taylor (2003) angesprochen:

»Je weniger wir über andere Menschen wissen, desto leichter ist es, sie gleich zu behandeln; anders gesagt, je besser wir ihre Einstellungen bis in ihre vielleicht abstossenden Details kennenlernen, desto weniger können wir in unserem Verhalten darüber hinwegsehen« (S. 44).

Bezogen auf unseren Kontext ließe sich also die Hypothese formulieren, dass bei der Übernahme einer Klasse weniger, später im Jahr jedoch mehr Unterschiede gemacht werden und deshalb das Gleichheitsprinzip zu Beginn des Schuljahres spontan vermehrt gewählt wird. Selbstverständlich wäre diese These auch organisatorisch begründet: Am Ende des Schuljahres müssen Unterschiede für Zeugnisse und Selektionsentscheide oder Übertritte ausgewiesen werden.

Der eben genannte Gedanke bezieht sich auf zwei Phänomene, die in Aufteilungsentscheidungen sehr häufig anzutreffen sein dürften: der Höflichkeit und der Legitimierbarkeit (vgl. Schwinger 1980). Sind nämlich Aufteilungs- oder Allokationsentscheidungen zu treffen, wird den Betroffenen gleichzeitig immer auch mitgeteilt, wie es um die Beziehung zwischen den Beteiligten steht. Die für die Verteilung verantwortliche Person wird sich deshalb bemühen, eine Entscheidung zu fällen, die sie als unparteiisch erscheinen lässt und leicht zu begründen bzw. legitimieren ist. In Distributionsentscheidungen kann sich die aufteilende Person entweder für einen Kompromiss der Aufteilungsnormen

entschließen »oder aber *eine* der Aufteilungsregeln anwenden und die anderen verwerfen« (ebd., S. 120, Hervorhebung im Original). Weil – so der Autor weiter – das von der für die Aufteilung verantwortlichen Person verfolgte Ziel beim Kompromiss nicht klar wird, die Entscheidung deshalb schwieriger zu legitimieren und ergo angreifbarer ist, wird oft eher in Anlehnung an ein einziges Prinzip entschieden.

Nun werden sowohl beim Beitrags- als auch beim Bedürftigkeitsprinzip Unterschiede gemacht – wie wir gesehen haben –, und zwar sowohl bezüglich der Vergleichbarkeit als auch der Rangordnung von Ansprüchen. Dies hat zwei Konsequenzen: Einerseits zeigte sich hinsichtlich des Gebots der Höflichkeit bzw. Unparteilichkeit in einer Vielzahl von Experimenten (für eine Übersicht siehe z.B. Schwinger 1980), dass für die Verteilung verantwortliche Personen jene Aufteilungsnorm wählten, welche sie keinesfalls als egoistisch oder parteilich erscheinen ließ:

»Personen, die selbst einen größeren Leistungsbeitrag erbracht hatten, nahmen häufig Gleichverteilungen vor; jene Personen, die weniger Leistung beigetragen hatten, teilten nahezu ausnahmslos beitrags- bzw. leistungsproportional auf« (ebd., S. 121).

Die zweite Konsequenz ist – soweit dem Autor der vorliegenden Untersuchung bekannt – empirisch nicht untersucht worden. Es wäre nach dieser These eigentlich plausibel, dass in uneindeutigen Situationen dem Gleichheitsprinzip deshalb der Vorrang gegeben wird, weil keine Unterschiede gemacht bzw. legitimiert werden müssen. Entschieden würde dann nach dem Motto: Im Zweifelsfall nach dem Gleichheitsprinzip. Unterschiede zu machen und Ungleichverteilungen legitimieren zu müssen, stellt in psychologischer Hinsicht bestimmt einen Aufwand dar. Wie noch zu referieren ist, bedingen Verteilungsentscheidungen nach dem Gleichheitsprinzip auch aus entwicklungspsychologischer Sicht weniger komplexe strukturelle Fähigkeiten (vgl. z.B. Damon 1977). Gerade in der Arbeit mit Kindern im Primarschulalter – wie in der vorliegenden Arbeit geplant – dürfte das Gleichheitsprinzip von einer Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern in einer Mehrzahl von Situationen als gerecht erlebt werden. Die Durchsetzung von Verteilungsentscheidungen nach dem Gleichheitsprinzip dürfte von den betreffenden Lehrpersonen in dieser Hinsicht also weniger Legitimations- und Überzeugungsressourcen erfordern.

Die hier ausgeführten Überlegungen zum Höflichkeits- bzw. Legitimierbarkeitsphänomen müssen für unsere Belange in zweierlei Hinsicht eingeschränkt bzw. kritisiert werden: Erstens entstammen sie Untersuchungen, in welchen die aufteilende Person meist selbst am zu Verteilenden (als Empfängerin) beteiligt war. Dies ist in der Schulsituation meist nicht der Fall. Zweitens basieren sie auf Untersuchungen, in denen die für die Verteilung verantwortlichen Personen und die Empfängerinnen bzw. Empfänger fast ausnahmslos statusgleich waren. Schwinger (1980) ist nicht beizupflichten, wenn er am Ende seiner Ausführungen die These wagt, dass die genannten Zusammenhänge vermutlich allgemein auch für Interaktionen zwischen statusungleichen Personen gelten. Es wäre aus meiner Sicht – zumindest für unseren Zusammenhang – mindestens ebenso plausibel, dass in den für Klassenzimmer typischen, asymmetrischen Gruppenprozessen, wo zudem seitens der Lehrperson advokatorisch entschieden werden muss, moderierende Einflussgrößen wirksam werden könnten, welche gestützt auf empirische Daten noch nicht beschrieben worden sind.

In der Literatur wird neben Gerechtigkeitsprinzipien bzw. -kriterien auch von Verteilungspräferenzen gesprochen. Verteilungspräferenzen sind auf den ersten Blick konzeptuell

leicht anders gefasst. Bei Leventhal et al. (1980) werden sie noch als »einstellungsmäßige Reaktionen auf bestimmte Merkmale der Verteilungssituation« bestimmt (S. 196). Gemeint ist jedoch kein blanker Behaviorismus; die Autoren schreiben weiter: »Aufteilungspräferenzen sind Einstellungen, die den einzelnen dazu veranlassen, bestimmte Aufteilungsformen anderen vorzuziehen« (ebd., S. 196). Insofern handelt es sich auch in dieser Fassung um relativ zeitstabile Orientierungen gegenüber dem, was angemessene Verteilungen sind. Diese »Präferenzen« dürften also kulturell geprägt sein und durch Sozialisation bzw. Erziehung erworben werden (vgl. Deutsch 1975). Verteilungspräferenzen sind jedoch auch durch Anforderungen und Erwartungen der unmittelbaren sozialen Umgebung sowie durch individuelle Erfahrungen aus der Vergangenheit mitbeeinflusst. Schließlich differenziert auch die Literatur, welche von Verteilungspräferenzen statt Gerechtigkeitsprinzipien spricht, zwischen leistungsproportionalen Aufteilungen, Gleichverteilungen und bedürfnisproportionalen Verteilungen (Leventhal et al. 1980).

Es hat sich in diesem Abschnitt herausgestellt, dass in konzeptioneller Hinsicht in der sozialpsychologischen Forschung zwischen Verteilungsnormen, Gerechtigkeitsprinzipien und Verteilungspräferenzen kaum zu unterscheiden ist. Im Wesentlichen handelt es sich um Orientierungen gegenüber dem, was gerechte Verteilungen sind. Wenngleich Menschen vergleichbare Vorstellungen von Angemessenheit haben dürften, können sie sich bei der Legitimation von Ansprüchen doch auf verschiedene Prinzipien berufen. Mit dem Kontingenz-Ansatz bedingt eine Kombination von Umständen die Wahl eines Gerechtigkeitsprinzips. Darunter fallen Merkmale der Situation, der emotionalen Beziehung unter den Beteiligten und des Ziels, welches mit der Verteilung erreicht werden soll. Als weitere differenzierende Bedingungen wurden Attributionen von Situationsmerkmalen bzw. mentale Repräsentationen genannt, Merkmale der individuellen Lerngeschichte und schließlich Institutionalisierungsgrade von Situationen.

Unabhängig von der Frage, wie bewusst oder explizit mit Referenz auf ethische Fragen im Einzelfall entschieden wird: Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die konkrete Wahl einer Verteilungsregel eine einigermaßen komplexe Entscheidung bedingt. Einerseits soll sie angestrebte Ziele verwirklichen, andererseits soll sie mit einem oder mehreren Gerechtigkeitsprinzipien übereinstimmen. Selbstverständlich sind hier noch längst keine Bedingungen beschrieben, wie sie sich etwa einer Lehrkraft im Klassenzimmer stellen. Zuerst sind diese als asymmetrisch und meist wenig kooperativ zu charakterisieren. Die wenigsten sozialpsychologischen Studien gehen von asymmetrischen Beziehungen aus, und nochmals weniger von Entscheidungen, die quasi advokatorisch gefällt werden müssen, deren Gültigkeit also nicht an die Zustimmung oder Ablehnung der Betroffenen (Schüler) gebunden ist.

Gerechtigkeitsprinzipien werden im Folgenden als Orientierungen begriffen, welche die Legitimation von Ansprüchen in Verteilungsfragen vereinfachen. Welche Qualitäten der Situations-, Beziehungs- und Zielmerkmale die Gerechtigkeitsorientierungen des Umgangs mit leistungsdifferenten Schülerinnen und Schülern moderieren, ist in einem separaten Abschnitt (vgl. 3.2.2, S. 148) weiter auszuarbeiten, um im Anschluss die gewonnenen Erkenntnisse für den empirischen Teil bzw. die Konstruktion der Items und des Interviewleitfadens dienlich zu machen.

3.2.1.3 Zur Funktion des Gerechtigkeitsstrebens: Gewinnmaximierung oder Glaube an eine gerechte Welt?

Eine, wenn nicht sogar die wesentlichste Funktion der Gerechtigkeit ist es, soziale Konflikte zu vermeiden bzw. zu reduzieren, die im Zusammenhang mit Verteilungsfragen drohen. Durch die Anwendung der Gerechtigkeitsprinzipien ist es möglich, individuelle Bedürfnisse und Ansprüche von mehreren Menschen auf eine Weise zu koordinieren, welche als legitim erlebt wird. Nun gibt es aber innerhalb der sozialpsychologischen Forschung auch zur Frage nach der Funktion des Gerechtigkeitsstrebens für das Individuum bzw. für die Gesellschaft verschiedene Ansätze. Diese seien im Folgenden kurz skizziert, denn Gerechtigkeit ist auch in der Schule kein Selbstzweck. Die Frage, welche am Ende dieses Abschnitts wenigstens theoretisch-argumentativ beantwortet werden soll, lautet: Welche Anhaltspunkte liefern sozialpsychologische Verständnisse zur Funktion des Gerechtigkeitsstrebens für die Konzeptualisierung der hier interessierenden Gerechtigkeitsintention von Lehrpersonen an Primarschulen im Angesicht von Leistungsunterschieden ihrer Schülerinnen und Schüler?

Wie nicht anders zu vermuten, argumentieren *Equity*-Theoretiker, dass das eigennützige Individuum primär bestrebt ist, die eigenen Ergebnisse zu maximieren, d. h. die Differenz zwischen erzielten Belohnungen und aufgewendeten Kosten zu vergrößern. Damit es nicht zu ständigen Kämpfen innerhalb von Sozialsystemen kommt, wenn jeder nur »selbstsüchtige« Ziele verfolgt, gibt es gesellschaftliche Regeln, welche durch Sozialisationsprozesse vermittelt werden. »Dies ändert nach Meinung der *Equity*-Theoretiker aber nichts an der grundsätzlichen Selbstsüchtigkeit der Individuen; sie halten die Regeln nur solange ein, solange sie auf diese Weise ihre Ergebnisse maximieren können« (vgl. z. B. Mikula 1980a, S. 19). Die Vertreterinnen und Vertreter des *Mehr-Prinzipien-Ansatzes* gehen im Gegensatz dazu davon aus, dass unterschiedliche Gerechtigkeitsprinzipien unterschiedlichen Zielsetzungen folgen. Die auf den drei genannten Prinzipien beruhenden Verteilungen können deshalb als Mittel eingesetzt werden, um die aus ihrer Anwendung resultierenden Konsequenzen gezielt herbeizuführen (vgl. Schwinger 1980). Arts (1995) fasst in diesem Sinne zusammen:

»In Situationen mit dem Hauptziel, die Produktivität zu befördern, wird die *Equity*-Regel üblicherweise bevorzugt, insbesondere dann, wenn zwischen den Betroffenen nur minimale Attraktivität und eine kompetitive Atmosphäre herrscht, die die Unterschiede zwischen den Beteiligten betont. Wenn hingegen die Bewahrung der Harmonie und die Kooperation zwischen den Beteiligten das Hauptanliegen ist, dann werden Ähnlichkeiten und die Kooperation zwischen den Beteiligten betont und die Gleichverteilungsregel wird in den meisten Fällen als das dominante Verteilungsprinzip gewählt werden. Das Bedürfnisprinzip wird immer dann anzutreffen sein, wenn die Steigerung des Wohlbefindens und die Pflege der Individuen das wesentliche Ziel darstellt« (S. 122).

Zusammenfassend wird in diesem Ansatz also der strategische Einsatz von Verteilungen zur Steuerung sozialer Prozesse betont. »Dem Gerechtigkeitsaspekt der Verteilungsprinzipien wird hauptsächlich eine Legitimations- und Konfliktvermeidungsfunktion zugesprochen« (Mikula 1980a, S. 20).

Anders als die bisher skizzierten Standpunkte versteht Lerner (z. B. Lerner 1974, 1977) das Gerechtigkeitsstreben als Folge der kognitiven Entwicklung im Kindesalter: In dieser Konzeption lernen Kinder, Bedürfnisbefriedigung aufzuschieben, um mittelfristig eine

größere Befriedigung zu erleben. In einer Art persönlichem Vertrag werden Dinge getan oder unterlassen mit dem Ziel, dass nicht nur die erwarteten Konsequenzen eintreffen, sondern auch ein legitimer Anspruch darauf erworben werden kann. Das Motiv, sich Anspruchsberechtigungen zu verdienen, leitet fortan die Aktivitäten des Individuums. Insofern die Erfüllung dieses Vertrags nicht nur vom Individuum abhängt, sondern auch von der Stabilität der sozialen Umwelt, wird gegenseitig dafür gesorgt, dass alle das bekommen, worauf sie legitimen Anspruch haben. Die Theorie des *Gerechte-Welt-Glaubens* hat großen Anklang gefunden in der Sozialpsychologie und der Differenziellen Psychologie, zunehmend auch in der Entwicklungspsychologie, und hat mehrere hundert empirische Untersuchungen hervorgebracht. Dieser Theorie gemäß haben Menschen ein tief verwurzeltes Bedürfnis, an eine gerechte Welt zu glauben. »Sie wollen annehmen können, dass sie in einer Welt leben, in der jeder bekommt, was er verdient, und verdient, was er bekommt« (Maes & Kals 2001, S. 1). Es wird vermutet, dass sich diese grundlegende Überzeugung früh im Sozialisationsprozess entwickelt und – zumindest im jüdisch-christlich geprägten, westlichen Kulturkreis – als Muster gesehen werden muss, die Welt dahingehend zu erklären, dass Gutes belohnt und Schlechtes bestraft wird. Belohnung setzt demnach immer Gutes und Bestrafung immer Schlechtes voraus; Erfolg wird als Symptom von Tugend, Unglück und Misserfolg werden dagegen als Symptome von Schlechtigkeit betrachtet. Der Glaube, dass die Welt gerecht ist, ermöglicht es dem Individuum, der physikalischen und sozialen Welt zu begegnen, als ob sie stabil und ordentlich wäre. Ohne einen derartigen Glauben wäre es für Menschen schwierig, so Lerner (Lerner 1974, 1977, 1980, 2003; Lerner & Miller 1978), das Leben als sinnvoll zu sehen, langfristige Ziele zu verfolgen oder auch nur sozial reguliertes Alltagsverhalten für verbindlich zu erachten bzw. Vertrauen in Menschen oder Institutionen zu erleben. Die Unterstellung von Gerechtigkeit ist für Lerner lebensnotwendig, weil ohne sie die Fähigkeit verloren ginge, sich in einer komplexen Welt zu orientieren.

“Since the belief that the world is just serves such an important adaptive function for the individual, people are very reluctant to give up this belief, and they can be greatly troubled if they encounter evidence that suggests that the world is not really just or orderly after all” (Lerner & Miller 1978, S. 1031).

Auch wenn selbstverständlich kaum ein erwachsener Mensch öffentlich bekunden würde, dass sie oder er die aktuelle Welt für gerecht hält, ist mit dieser Theorie davon auszugehen, dass wir im Privaten und bei persönlicher Betroffenheit doch »immer noch an die alte, aber im tiefsten Innersten gut gehütete Geschichte vom gerechten Geschehen glauben« (Maes & Kals 2001). »Und dieses in rationalen Diskursen kaum zugebbare Motiv beeinflusst unser Erleben und Verhalten mehr, als es uns das populäre Selbstbild vom realistischen Rationalisten glauben lassen möchte« (ebd., S. 2; vgl. auch Rubin & Peplau 1975). Weil die Aufrechterhaltung dieser Gerechtigkeits-Annahme derart funktional ist, sind Menschen bestrebt, an ihr festzuhalten. Dies gilt auch für Situationen, in denen Personen sich mit Ungerechtigkeiten konfrontiert sehen.

»Sie engagieren sich dann entweder und investieren Zeit und Energie, um Gerechtigkeit wiederherzustellen, oder sie versuchen – insbesondere wenn die aktive Wiederherstellung von Gerechtigkeit nicht möglich oder zu kostspielig ist, Situationen so umzuinterpretieren, dass die Ungerechtigkeit in ihnen minimiert wird« (ebd., S. 2).

In den letzten 30 Jahren wurde das Konzept des Gerechte-Welt-Glaubens v. a. als antisoziales Persönlichkeitsmerkmal vorgestellt, indem sein Zusammenhang mit der Abwertung unschuldiger Opfer oder der Verweigerung von Hilfeleistung untersucht wurde (vgl. z.B. Maes & Kals 2002). Erst in letzter Zeit konnte auch seine Funktionalität als Ressource im Alltagsleben gezeigt werden. Maes und Kals (2001) referieren Studien hierzu im Bereich der Schule und stellen seine potenzielle Bedeutung für drei am Lerngeschehen beteiligte Personengruppen dar: Schüler, Eltern und Lehrpersonen.

Hegtvædt und Johnson (2000) bzw. Hegtvædt (2005) kritisieren, dass sich die sozialpsychologischen Beiträge zur Gerechtigkeitsforschung praktisch ausnahmslos auf Prozesse auf individueller Ebene fokussiert hätten. Sie weisen in ihren Arbeiten darauf hin, dass Gerechtigkeit als kollektiver Prozess gesehen werden muss, weshalb zur Beschreibung der Funktion des Gerechtigkeitsstrebens nicht nur individuelle Urteile interessieren. Deshalb müssen – so die Autorinnen – zum Verständnis der Gerechtigkeit in der Gesellschaft die Rolle der Gruppe und ihre Implikationen für das Kollektiv genauer untersucht werden; insbesondere müsse auch die Frage neu angegangen werden, was eigentlich Regeln, Macht, Sanktionen, Status oder Belohnungen normativ und legitim macht. Legitimierungen werden in dieser Perspektive als genuin kollektive Prozesse verstanden. In diesem Sinne muss die kollektive Natur der Gerechtigkeit in die Erforschung von Fairness einbezogen werden. Aus Sicht der vorliegenden Arbeit kann dem Argument dieser Autorinnen nur beigeppflichtet werden. Eines der zentralen Probleme, das sich Lehrpersonen unter Gerechtigkeitsperspektive angesichts von Leistungsstreuungen stellen dürfte, ist die Koordination von Imperativen, welche individuelle Schülerinnen und Schüler betreffen mögen, mit solchen, welche die Gruppe bzw. die Klasse betreffen, und schließlich solchen, welche das Kollegium, die Gemeinde und schließlich die Gesellschaft betreffen.

Warum streben also Menschen nach Gerechtigkeit? Fasst man das hier aus sozialpsychologischer Sicht Gesagte zusammen, sind das zunächst rationale Gründe: Vermeidung sozialer Konflikte, Maximierung der eigenen Ergebnisse, Steuerung und Legitimation sozialer Prozesse (Beförderung der Gruppenproduktivität, Bewahrung von Harmonie und Kooperation zwischen den Beteiligten, Steigerung des Wohlbefindens und Pflege der Individuen). Mit dem Motiv des Gerechte-Welt-Glaubens können hier auch die Funktionen der Legitimation von individuellen Anspruchsberechtigungen sowie die Ressource zur Orientierung in einer komplexen Welt angefügt werden. Das Gerechtigkeitsstreben und der Einsatz von Gerechtigkeitsprinzipien ermöglichen schließlich kollektive Prozesse von Legitimationen, weil ohne sie eine Verständigung über Ansprüche bzw. eine Koordination von entsprechenden Imperativen kaum möglich wäre.

Betrachtet man die eingangs dieses Abschnitts gestellte Frage, welche Anhaltspunkte die genannten Verständnisse zur Funktion des Gerechtigkeitsstrebens für die Konzeptualisierung der hier interessierenden Gerechtigkeitsintention von Lehrpersonen an Primarschulen im Angesicht von Leistungsunterschieden ihrer Schülerinnen und Schüler liefern, ergibt sich ein komplexes Bild, weil prinzipiell alle aufgeführten Gerechtigkeitsintentionen für den Umgang mit Leistungsdivergenzen als funktional erscheinen. Mit Bezug zu den in Kapitel 2.5.4 (S. 101f.) modellierten Intentionalitäten der Lehrtätigkeit lassen sich theoretisch Gruppierungen vornehmen. So wäre plausibel, dass Lehrpersonen, welche Leistungsunterschiede gemessen auf der Homogenisierungs-/Heterogenisierungsskala zu verkleinern versuchen, also eher kompensativ Einfluss nehmen wollen bzw. die Leistungsstreuung zu minimieren versuchen, ihre Ressourcen schwerpunktmäßig gemäß dem Be-

dürftigkeits-, allenfalls gemäß dem Gleichheitsprinzip verteilen. Weniger plausibel wären Verteilungen nach dem Beitrags- oder Leistungsprinzip, weil hier Unterschiede zwingend betont werden müssen, um Rangordnungen herstellen zu können. Aber so plausibel solche Gruppierungen intuitiv auch erscheinen mögen, so wahrscheinlich ist auch, dass sich die besagten potenziellen Zusammenhänge unter pädagogischen Gesichtspunkten wieder in neuem Licht zeigen. So könnten Lehrpersonen ihre Ressourcen, um ein nahe liegendes Beispiel zu nennen, kurzfristig und zu Motivationszwecken nach dem Beitragsprinzip verteilen, um dennoch homogenisierend wirksam zu werden. Gleichzeitig ist in streng pädagogischer Perspektive kaum evident, inwiefern – wie oben prognostiziert – die Ressourcenallokation nach der Gleichverteilungsnorm Leistungsunterschiede verringern sollte. Ein weiteres Argument dafür, dass die bisher referierten sozialpsychologischen Argumente zur Hypothesenbildung noch nicht ausreichen, stellt die bisher noch nicht thematisierte Attributionspsychologie im genannten Bereich dar. Inwiefern sind unterschiedliche Schülerleistungen überhaupt miteinander vergleichbar? Wie werden in der Schule Verdienste bzw. Anspruchslegitimationen erworben? Durch Schulerfolg? Durch gutes Betragen? Oder auch durch vergebliche Bemühungen? Wie werden Talent oder Begabung gegenüber Anstrengung gewichtet? Inwiefern können Bevorzugungen in einem Fach oder einem Bereich in anderen Bereichen kompensiert werden?

3.2.1.4 *Mini-Exkurs: Verteilungsgerechtigkeit in Abhängigkeit des moralischen Urteils?*

Nachdem einige Faktoren beschrieben wurden, welche die Präferenz für bestimmte Verteilungsnormen moderieren mögen, soll in diesem kurzen Exkurs das Verhältnis von distributiver Gerechtigkeit und dem moralischen Urteil andiskutiert werden. Diese Ausführungen sind »nur« als Exkurs konzipiert, da sie mehr aus Gründen der Vollständigkeit aufgeführt werden. Neben den oben beschriebenen Kontextfaktoren und anderen unabhängigen Variablen wurde nämlich auch die Frage untersucht, wie sich die ontogenetische Entwicklung auf Vorstellungen distributiver Gerechtigkeit auswirkt (für eine frühe Übersicht siehe z.B. L. Montada 1980; daneben auch Sigelman & Waitzman 1991). Um den Bogen nicht zu überspannen, soll nach einigen thematischen Gesichtspunkten der Fokus vor allem auf den wenigen Arbeiten liegen, welche Verteilungspräferenzen explizit in Relation zum moralischen Urteil sensu Kohlberg (z.B. 1981) stellen.

Die Wahl von Verteilungsprinzipien wurde in Abhängigkeit einer Gruppe von Bedingungen untersucht. Deutsch (1975) konnte zeigen, dass unterschiedliche Maßstäbe der Gerechtigkeit je nach Situation, Perspektive und erlebter Qualität des sozialen Kontexts in Betracht gezogen werden. Sampson (1975) hat dazu angeregt, dass Gerechtigkeitsvorstellungen einem historischen Wandel unterliegen. Ebenfalls wurden Unterscheidungen nach Geschlecht und interpersonaler Orientierung untersucht: Boldizar et al. (1988) konnten beispielsweise in ihrer Untersuchung mit adoleszenten Versuchspersonen zeigen, dass Männer nicht wie prognostiziert eher das Beitragsprinzip für Verteilungen bevorzugen, bzw. Frauen nicht eher das Gleichverteilungsprinzip. Insbesondere Frauen schätzten Distributionen nach dem Beitragsprinzip für untergeordnete Mitarbeiter als fairer ein als es Männer getan haben. Insofern musste die populäre These, wonach Männer sich stärker dem Beitragsprinzip verpflichtet fühlten als Frauen zurückgewiesen werden. Zudem wurde der Einfluss interpersonaler Orientierung untersucht: Es stellte sich heraus, dass sich die

Geschlechter bezüglich Selbst-Favorisierung (Männer) bzw. Favorisierung von anderen (Frauen) unterscheiden dürfen. Ebenfalls untersucht wurde der Einfluss des Alters: Leventhal und Anderson (1970) haben in ihrer Untersuchung zum Beispiel Evidenz dafür erhalten, dass Kindergartenkinder Belohnungen nicht unbedingt nach dem Beitragsprinzip bzw. gemäß Leistung verteilen, sondern auch der Gleichverteilungsnorm folgen. Die Effekte wurden gemäß den Autoren durch Faktoren wie Eigeninteresse und Selbstwert moderiert. Nachfolgende Replikationsstudien, z.B. jene von Leventhal et al. (1973b), widersprachen allerdings dem eben Genannten, indem gezeigt werden konnte, dass Kindergarten Schülerinnen und -schüler sehr wohl die bessere von zwei Leistungen mehr belohnen. Schließlich wurde die Verteilungspräferenz in Abhängigkeit von sozialen Beziehungen innerhalb der Gruppe untersucht. So konnten Lamm und Schwinger (1980) zeigen, dass gegenüber Gruppenmitgliedern, zu denen eine stärkere Bindung besteht, eher nach dem Bedürftigkeitsprinzip verteilt wird. Greenberg (1983) untersuchte Distributionsentscheidungen in Abhängigkeit von »impression management«, und Alwin (1987), um ein anderes Beispiel zu nennen, in Abhängigkeit von materiellem Wohlstand.

Tab. 1: Brief Descriptions of early positive justice levels (aus: Damon 1977, S. 75, Hervorhebungen im Original)

<i>Level 0-A:</i>	Positive justice choices derive from S's wish that an act occur. Reasons simply assert the choices rather than attempting to justify them (that is, I should get it because I want to have it).
<i>Level 0-B:</i>	Choices still reflect S's desires but are now justified on the basis of external, observable realities such as size, sex, or other physical characteristics of persons (that is, we should get the most because we're girls). Such justifications, however, are invoked in a fluctuating, a posteriori manner, and are self-serving in the end.
<i>Level 1-A:</i>	Positive justice choices derive from notions of strict equality in actions (that is, that everyone should get the same). Justifications are consistent with this principle but are unilateral and inflexible.
<i>Level 1-B:</i>	Positive justice choices derive from a notion of reciprocity in actions: that persons should be paid back in kind for doing good and bad things. Notions of merit and deserving emerge. Justifications are unilateral and inflexible.
<i>Level 2-A:</i>	A moral relativity develops out of the understanding that different persons can have different, yet equally valid, justifications for their claims to justice. The claims of persons with special needs (that is, the poor) are weighed heavily. Choices attempt quantitative compromises between competing claims (e.g., He should get the most, but she should get some too).
<i>Level 2-B:</i>	S coordinates considerations of equality and reciprocity, so that S's positive justice choices take into account the claims of various persons and the demands of the specific situation. Choices are firm and clearcut, yet justifications reflect the recognition that all persons should be given their due (though, in many situations, this does not mean equal treatment).

Mit der Frage, wie Verteilungsnormen in Abhängigkeit des moralischen Urteils zu lesen sind, hat sich nach Piaget (1932/1983, S. 338f., 356ff.) v.a. Damon (1977) beschäftigt. Er hat ein Entwicklungsmodell distributiver Gerechtigkeit bei Kindern vorgelegt, welches auf Kohlbergs Theorie der Entwicklung des Gerechtigkeitsurteils basiert (vgl. Tab 1, S. 147). Es beschreibt im Wesentlichen eine Sequenz von Modi der Verteilungsgerechtigkeit.

keit, welche von idiosynkratischer und strikter Gleichheit über eindimensionale Verdienst- und Bedürftigkeitsvorstellungen bis hin zu einer Integration von Gleichheit, Verdienst und Bedürftigkeit reichen. Auch neuere Untersuchungen, welche sich theoretisch breiter abzustützen versuchen, bestätigen Damons Modell weitgehend, indem nachgewiesen werden konnte, dass die Entwicklungslogik beginnend mit einer Phase der Fokussierung auf Eigeninteressen über distributive Fairness bis hin zu prozeduraler Gerechtigkeit zu denken ist (vgl. z. B. Wendorf et al. 2002).

Berkowitz et al. (1993) haben die Beziehung des moralischen Urteils zum Verteilungsverhalten anhand einer Stichprobe von amerikanischen und kanadischen Universitäts-Studierenden untersucht. Im Anschluss an Damon (1977) wurde vorausgesagt, dass Studierenden-Gruppen, welche sich durch höhere Werte des Niveaus moralischen Urteilens auszeichnen, eher Verteilungspräferenzen generieren, welche die drei Verteilungsmodi (Beitrag/Leistung, Gleichheit und Bedürftigkeit) integrieren, was vermehrt zur Präferenz von Ungleichverteilungen führen müsste. Gruppen mit Urteilsstufen auf niedrigerem Niveau sollten gemäß den Autoren (Berkowitz et al. 1993) demnach eher simpler Gleichverteilung den Vorzug geben, weil die Fähigkeit, verschiedene Verteilungskriterien zu integrieren, weniger ausgebildet ist. Die Ergebnisse dieser Forschung wiesen allerdings keinerlei Unterschiede auf; alle Gruppen verteilten mehr oder weniger streng nach dem Gleichheitsprinzip.

3.2.2 Ausgewählte Konzepte und Kovariate

Wie in den Abschnitten 3.1.3 bzw. 3.2.1 diskutiert wurde, interessiert aus der Gerechtigkeitsperspektive im Schulsystem u. a., wie intensiv sich Lehrer um einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. Schülergruppen innerhalb ihrer Klassen bemühen. Die in dieser Arbeit fokussierte Problemstellung auf der Ebene der Lehrkraft kann dahingehend charakterisiert werden, dass der Unterricht, in dessen Rahmen die Lehrkraft agiert, zeitlich begrenzt ist. Insofern steht »der Lehrer vor der Frage, wie er seine fachliche Kompetenz einsetzen soll; das heißt, er steht vor einem Allokationsproblem. In Abhängigkeit von seiner Persönlichkeitsstruktur und seinen Leitmotiven wird jeder Lehrer dieses Problem anders lösen« (Schwippert 2001, S. 28).

Lehrkräfte stehen also u. a. vor dem Problem, nur begrenzte zeitliche Ressourcen bei der Vermittlung von Bildungsinhalten zur Verfügung zu haben. Aus individueller Perspektive besteht eine wesentliche Problemstellung deshalb darin, wie die eigene Arbeitskraft möglichst effektiv eingesetzt werden kann. Schwippert (2001) skizziert diese Problematik wie folgt:

»Bei dieser Entscheidung gilt es, zwischen ökonomischen, pädagogischen und auch ideellen Gesichtspunkten abzuwägen. Jeder Lehrer wird eine etwas andere Gewichtung bei der Zuteilung der Bildungschancen vornehmen, wobei er sich von seinem subjektiven Gerechtigkeitsgefühl leiten lassen wird« (S. 28).

Es sei hier nicht unerwähnt, dass die Gerechtigkeitsproblematik im alltäglichen unterrichtlichen Handeln einer Lehrperson mit Sicherheit nicht zwingend im Vordergrund steht; vielmehr mag sie von Lehrpersonen bisweilen über weite Strecken auch gar nicht explizit wahrgenommen werden. Die Gerechtigkeitsfragen können u. a. Gesichtspunkten der zu vermittelnden Stoffinhalte, methodischen oder organisatorischen Problemstellungen nachgeordnet wahrgenommen werden. Spätestens bei Fragen der Promotion bzw. des

Übertrittes am Ende der Primarschulzeit sollten sich jedoch explizitere Legitimationsprobleme ergeben, wenn die in den Abschnitten 1.2.2.2 (S. 21) bzw. 2.2 (S. 34) referierten Belastungen im beruflichen Handeln von Lehrpersonen bzw. Widersprüchlichkeiten des Umgangs mit Heterogenität spürbar werden, die in Zusammenhang mit Fragen von Wertgewichtungen bei der Zuteilung von Bildungschancen stehen. Diese Wertgewichtungen sollen im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

3.2.2.1 *Das Gleichheitsprinzip*

Gleichheit meint im moralphilosophischen Kontext zuerst einmal gleiche Berücksichtigung aller. Gosepath (2004) nennt dies, wie wir in Abschnitt 3.1.3 gesehen haben, die »moralische Gleichheit der Achtung allen Personen gegenüber« (S. 13). Die sozialpsychologische Literatur spricht beim Gleichheitsprinzip auch von »equality«, »parity« oder egalitärer Verteilung. Wie dem grundlegenden bzw. philosophischen Abschnitt (vgl. 3.1, S. 109) zu entnehmen war, kann das Gleichheitsprinzip als Gleichheit der Behandlung, als Gleichheit der Resultate und auch als Gleichheit der Möglichkeiten bzw. Chancen begriffen werden. In der sozialpsychologischen Tradition meint Gleichheit meist, dass eine Ressource oder ein Nutzen so zu verteilen ist, dass »alle gleich viel« bzw. »alle das Gleiche« erhalten (vgl. z.B. Schwinger 1980). Schmitt (1993) wendet kritisch ein, dass faktische Gleichheit in jeder Hinsicht utopisch sei und Gerechtigkeit nach diesem Prinzip entweder nur lokal gewährleistet sein könne, sich also auf ausgewählte Personen oder ausgewählte Güter beschränke, oder aber als aggregierte Ausgewogenheit über viele Güter und Lebensbereiche hinweg konzipiert werden müsse. »Wie aber und von wem sollten diese ausgewählt, gemessen und gewichtet werden« (ebd. S. 3)? Wenn vom Gleichheitsprinzip die Rede ist, dürfte also in den wenigsten Fällen eindeutig sein, ob Gleichheit »alle genau gleich«, »alle gleich viel« oder »alle das Gleiche« meint.

Bezogen auf die oben referierten Bedingungsfaktoren gilt mit Mikula (1980b) die Anwendung des Gleichheitsprinzips in primär solidaritäts- und kooperationsorientierten Sozialbeziehungen als typisch, in denen Gemeinsamkeit und Gleichheit bzw. Ähnlichkeit der Partner das herausragende Merkmal ihrer Beziehung ist. Dies kann u.a. aufgrund enger affektiver Beziehungen der Fall sein (z.B. im Falle von Freundschaft), aufgrund von Konkurrenz der Gruppenmitglieder gegenüber anderen Gruppen oder weil sich die Gruppenmitglieder gemeinsam einer Gefahr ausgesetzt sehen. Die Anwendung des Gleichheitsprinzips hebt die bestehenden Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten der Empfänger von Verteilungen hervor und vernachlässigt damit Unterschiede von Beitrag, Status oder Bedürftigkeit. Mit Schwinger (1980) sind beim Gleichheitsprinzip die individuellen Ansprüche auf Bedürfnisbefriedigung gleich, jedoch muss mit diesem Prinzip auch notwendigerweise davon ausgegangen werden, dass alle Bedürfnisse gleichermaßen ausgeprägt sind (etwa im Unterschied zum Bedürftigkeitsprinzip). Es entfällt deshalb auch das Problem, einen Konsens über Vergleichbarkeit und Rangordnung von Bedürfnissen bzw. Ansprüchen zu finden.

In funktionaler Hinsicht wird mit Deutsch (1975) die Gleichheitsnorm dann gewählt, wenn das Ziel sei, angenehme soziale Beziehungen zu erhalten. Arts (1995) fügt an, dass wenn die Bewahrung der Harmonie und die Kooperation zwischen den Beteiligten das Hauptanliegen ist, Ähnlichkeiten und die Kooperation zwischen den Beteiligten betont werden und die Gleichverteilungsregel in den meisten Fällen als das dominante Vertei-

lungsprinzip gewählt werde. Aus ontogenetischer Perspektive scheint Gleichheit gegenüber den Prinzipien der Bedürftigkeit oder des Beitrags eine eher frühe Form zu sein (vgl. Abschnitt 3.2.1.4, S. 146). Damon (1977) konnte in seinem empirisch validierten Entwicklungsmodell zeigen, dass Vorstellungen davon, dass jede und jeder strikt dasselbe bekommen sollte, zeitlich vor Gesichtspunkten von Reziprozität in Erscheinung treten – wo also Gutes und Schlechtes zurückbezahlt werden sollen und damit Vorstellungen von Verdienst und Bedürftigkeit sich entwickeln.

Bezogen auf die Schulsituation kann hier den Ausführungen von Schwippert (2001) gefolgt werden. Gemäß diesem Autor priorisiert das subjektive Gerechtigkeitsgefühl von Lehrkräften, das sich in Bezug auf die angestrebten Bildungsziele und die Verteilung ihrer Zeit und Arbeit in der Klasse am Gleichheitsprinzip orientiert, weder den Ausgleich von wahrgenommenen Defiziten einzelner Schülerinnen und Schüler noch die Maximierung von wahrgenommenen positiven Leistungsmerkmalen. Das Gleichheitsprinzip gebietet es vielmehr, allen Schülerinnen und Schülern – unabhängig davon, ob sie besonders bedürftig oder fähig sind – die gleichen Bildungschancen zuzuweisen. »In einem Unterricht, der nach dem Gleichheitsprinzip gestaltet ist, wird sich der Lehrer um jeden Schüler im gleichen Maß bemühen« (S. 30). Die erreichten Zielniveaus der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse bzw. die bestehenden Bildungsunterschiede dürften bei strikter Anwendung des Gleichheitsprinzips nicht egalisiert, sondern – folgt man Vertretern der Wissenskluftforschung (z. B. Treiber 1980a) – zunehmend grösser werden.

Sich diesen Erkenntnissen bewusst, fügt Schwippert (2001) an, dass danach unterschieden werden müsse, »ob die Bildungschancenzuweisung für jeden gleich ist oder ob der Zuwachs für jeden gleich sein soll«. Mit anderen Worten sollen hier wohl zwei Arten von Gleichheit unterschieden werden: Zuerst eine Angebotsgleichheit, die also allen Schülerinnen und Schülern der Klasse gleich viel derselben Ressourcen zuweist, dann aber auch eine Gleichheit bzw. *Gleichmäßigkeit* der individuellen Leistungsentwicklung. In recht spekulativer Weise orientiert der Autor anschließend seinen Gleichheitsbegriff an der letztgenannten Art von Gleichheit, weil »eine sich vergrößernde Wissenskluft, wie sie bei einem gleichen Zuweisungsumfang entstünde, das Gleichheitsprinzip verletzen würde« (ebd., S. 30). Auf den hier interessierenden Zusammenhang bezogen, in dem die Frage gestellt wird, nach welchen Kriterien Ressourcen verteilt werden, dürfte eine solche Konzeptualisierung jedenfalls wenig Sinn machen, weil das Gleichheitsprinzip eigentlich als verdecktes Bedürftigkeitsprinzip eingeführt werden müsste. Es ist in diesem Sinne nicht einzusehen, wie anders als nach dem Bedürftigkeitsprinzip Ressourcenallokation im Dienste eines gleichmäßigen Zuwachses an Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler zu bewerkstelligen wäre. Die Gleichverteilung kann sich im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit auch nicht auf Endergebnisse der Lernprozesse beziehen, sei dies am Ende des Schuljahres oder am Ende einer Schullaufbahn. Die in Frage stehenden Gerechtigkeitsorientierungen beziehen sich vielmehr auf die Legitimation von Allokationsentscheidungen im unterrichtlichen Alltag. Es interessieren also vielmehr Fragen des Zusammenhanges zwischen Schüler- bzw. Situationsmerkmalen und der Zuweisung von Ressourcen bzw. Aufwendungen (Zeit, Aufmerksamkeit etc.).⁵⁸ Ein Gleichheitsprinzip in diesem Sinne kann für unseren Zusammenhang also nur als Angebotsgleichheit in Frage kommen.

⁵⁸ Weiterführende theoretische Analysen zu Ressourcen finden sich z. B. bei Törnblom & Kazemi (2007).

Die Ausführungen zum Gleichheitsprinzip zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in einigen Fällen – auch in der entsprechenden Forschung – nicht eindeutig ist, was Gleichheit meint. Gleichheit der Behandlung (z.B. was verteilt wird, wie viel davon verteilt wird, wie diese Ressource verteilt wird), Gleichheit der Resultate (z.B. am Ende einer Situation, am Ende der gemeinsamen Zusammenarbeit vor dem Übertritt oder am Ende der Bildungskarriere) sowie Gleichheit der Möglichkeiten bzw. Chancen lassen eine Vielzahl von Interpretationen zu. Gerade mit Bezug auf das – auf den ersten Blick sehr einfach zu verstehende – Gleichheitsprinzip ist in der Konstruktion von Skalen im besonderen Maße auf Eindeutigkeit und Einheitlichkeit des Gemeinten zu achten. Hier wird der Konzeptionalisierung von Schwippert (2001) nicht gefolgt und stattdessen im vorliegenden Kontext eine Gleichheitsnorm definiert, welche sich weder als Gleichheit der Chancen noch als Gleichheit der Resultate, sondern als Gleichheit der Behandlung versteht. Es sei deutlich hervorgehoben, dass damit nicht der durchaus wahrscheinlichen Tatsache widersprochen werden soll, dass Lehrpersonen ebenfalls Vorstellungen von Chancengleichheit oder Ergebnislgleichheit hätten. Diese Vorstellungen sind im vorliegenden Forschungsprojekt jedoch aus theoretischen Gründen von zweitrangiger Bedeutung. Für die hier interessierende Fragestellung soll deshalb folgende Bestimmung gelten: *Lehrpersonen orientieren sich in Verteilungsfragen dann am Gleichheitsprinzip, wenn sie ihre Ressourcen bzw. Aufwendungen unabhängig von spezifischen Schüler- oder Situationsmerkmalen auf alle gleich zu verteilen versuchen.*

Gleichbehandlung in diesem Sinne mag – wie oben ausgeführt – als Indikator dafür gelesen werden, wie sehr Lehrpersonen die Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten der Empfänger betonen bzw. deren Unterschiede bezüglich spezifischen Bedürfnissen, Anstrengung oder deren Leistungsfähigkeit ausblenden. Gleichzeitig kann Gleichbehandlung als Indikator dafür begriffen werden, dass entsprechende Lehrpersonen die Unterschiede (noch) nicht so genau kennen. Wie wir gesehen haben, könnte die Priorisierung des Gleichbehandlungsprinzips auch als Indikator für die Vermeidung der Entscheidung verstanden werden, Unterschiede in der Behandlung zu machen bzw. solche Entscheidungen mit den entsprechenden Prinzipien (Bedürftigkeit bzw. Verdienst) hinreichend legitimieren zu können (oder auch zu wollen).⁵⁹ Bezogen auf grundlegende Intentionen der Homogenisierung bzw. Differenzierung von Leistungsunterschieden ist – wie wir ebenfalls gesehen haben – davon auszugehen, dass die Priorisierung der Gleichheitsnorm in Verteilungsfragen angesichts von Leistungsunterschieden weder im Dienste des Ausgleichs (der Kompensation) noch im Dienste der Maximierung von Unterschieden stehen dürfte. Indem Lehrpersonen es – im Sinne einer generellen Präferenz – vorziehen, keine Unterschiede zu machen, sich um alle Schülerinnen und Schüler der Klasse im selben Maß zu bemühen, bringen sie damit mehr oder weniger implizit auch zum Ausdruck, dass sie eine bewusst intendierte, differenzielle, persönlich verantwortete Einflussnahme auf Bildungs-

⁵⁹ Wie wir später in Abschnitt 3.3.5.4 mit Zollers et al. (2000) noch sehen werden, scheint die Befundlage hierfür überhaupt nicht klar. Im Gegensatz zu der hier skizzierten Denkfigur, welche die Unterscheidung ›Unterschiede in der Behandlung machen‹ (Bedürftigkeits- bzw. Leistungsprinzip) versus ›keine Unterschiede machen‹ (Gleichheitsprinzip) begründet, könnte theoretisch ins Feld geführt werden, dass sich die innere Logik der Legitimation zwischen Leistungs- und Bedürftigkeitsprinzip derart widerspreche, dass deren generelle und zugleich gemeinsame Präferenzierung zur differenziellen Beschreibung von bestimmten Lehrpersonen kaum wahrscheinlich ist. Diese Frage wird uns in der vorliegenden theoretischen Abhandlung noch einige Male beschäftigen.

chancen zurückweisen. Schließlich wurde aus den oben stehenden Ausführungen implizit deutlich, dass sich Aussagen zu möglichen Zusammenhängen zur anderen Intentionalitäts-Dimension, deren Pole durch die Attribute ›Separation‹ und ›Integration‹ charakterisiert sind, aufgrund fehlender Befunde noch nicht aufdrängen.

3.2.2.2 Das Leistungs-, Verdienst- oder Beitragsprinzip

In einer traditionellen, allgemeinen, auf Aristoteles (2003) zurückgehenden Bedeutung von Gerechtigkeit wird das ›Gerechte‹ mit dem ›Richtigen‹ gleichgesetzt: ›Jedem das Seine‹ (vgl. auch Abschnitt 3.1). Oft wird die Formel des ›*sum cuique*‹ übersetzt mit ›jedem nach seinem Verdienst‹. Hier ist mit Gosepath (2004) zu unterscheiden zwischen Verdienst im weiteren Sinne, in dessen Zusammenhang das ›*sum cuique*‹ gleichsam ›was einem zusteht‹ bedeutet. »Verdienst *im engen* Sinne meint hingegen etwa einen Anspruch aufgrund einer Leistung, die man vollbracht hat« (ebd. S. 44, Hervorhebungen im Original). Dem Leistungsprinzip zufolge sind Güterverteilungen v. a. dann gerecht, wenn sie den Beiträgen der Betroffenen entsprechen (Schmitt et al. 1990a). Dieses Prinzip ist in der Literatur auch unter den Begriffen ›equity‹,⁶⁰ ›contribution‹, ›merit‹, ›equitäre Verteilung‹, ›Leistungsprinzip‹ ›Verdienstprinzip‹, ›Beitragsprinzip‹, ›Entschädigungsprinzip‹ sowie auch Billigkeitsprinzip zu finden.⁶¹ Unterschieden wird bisweilen zwischen Verdienst als Leistung (performance), der Anstrengung und der Fähigkeit (vgl. z. B. Törnblom & Kazemi 2007). Auch mit Heckhausen (1974) ist die Überzeugungsgrundlage für dieses Prinzip »nicht durchgängig, sondern gespalten; mal auf sozialer Billigkeit als Entschädigung für angestrengtes Bemühen, auf persönlichem Verdienst, mal auf sinnvoller Funktionalität beruhend, die nach sozialer Ungleichheit der Begabungsausstattung entsprechende Realisierungsmöglichkeiten zuweist, welche nicht persönlich verdient sind, aber einer leistungssteigernden Rationalität dienen« (S. 61).

Wie wir bereits beim Gleichheitsprinzip gesehen haben, ist auch dieses Prinzip vielfältig interpretierbar.

Deutsch (1975) erörtert auf der Basis von empirischen Befunden, dass Entscheide nach der Leistungsnorm gewählt würden, wenn das Ziel der Situation darin bestünde, effiziente ökonomische Interaktionen zu fördern. Schwinger (1980) bringt vor, dass bei der Anwendung des Leistungsprinzips (im Unterschied zu den zwei anderen Verteilungsnormen) keine A-priori-Gleichheit der individuellen Ansprüche auf Bedürfnisbefriedigung besteht. Diese müssen vielmehr erst durch Beiträge erworben werden. Zur Funktion des Prinzips hat sich Arts (1995) zusammenfassend wie folgt geäußert:

»In Situationen mit dem Hauptziel, die Produktivität zu befördern, wird die Equity-Regel üblicherweise bevorzugt, insbesondere dann, wenn zwischen den Betroffenen nur minimale Attraktivität und eine kompetitive Atmosphäre herrscht, die die Unterschiede zwischen den Beteiligten betont« (S. 122).

⁶⁰ Die Terminologien werden in der Literatur nicht einheitlich verwendet. Mit Montada und Kals (2001) kann zwischen Verteilungsgerechtigkeit und Austauschgerechtigkeit unterschieden werden. ›Equity‹ würde in dieser Klassifikation eindeutig in den Bereich der Austauschgerechtigkeit fallen, da sie letztlich auch auf der Theorie von Austauschbeziehungen gründet (vgl. z. B. G. Homans 1958).

⁶¹ Billigkeit meint hier – um den Ausführungen von Schwippert (2001) zu folgen – nicht ›gerecht‹, sondern ist »wertneutraler als in Bezug auf eine Eigenschaft ›zustehend‹ bzw. ›angemessen‹ aufzufassen« (S. 28).

In dieser Perspektive werden Aufteilungen mit Hilfe des Beitragsprinzips besonders in Situationen als legitim erlebt, in denen die aufzuteilenden Güter oder Ressourcen von den Beteiligten in teilweise unabhängiger Arbeit erzielt wurden und die Menge des zu Verteilenden von der Menge der geleisteten Beiträge abhängt. Diese Situationen treten vornehmlich in ökonomisch orientierten Sozialbeziehungen auf (vgl. Mikula 1980c). Aufteilungen in Übereinstimmung mit dem Leistungs- oder Beitragsprinzip betonen notwendigerweise die zwischen den Empfängern bestehenden Unterschiede und tragen deshalb meist zu einer verstärkten Statusdifferenzierung bei (ebd., S. 153).

Die genannten Einstellungen wurden mittels eines Fragebogens erhoben (Dalbert et al. 1984). Die Leistungsnorm gründet auf einem »Menschenbild, welches Selbstverantwortlichkeit und Konkurrenzfähigkeit im Wettbewerb um Güter voraussetzt. Personen, die hiervon ausgehen, tendieren wahrscheinlich dazu, die Ursache für Benachteiligungen zunächst bei den Betroffenen selbst zu suchen. Ferner sollte die Prämisse der Selbstverantwortlichkeit generell ihre Bereitschaft dämpfen, sich für das Schicksal anderer verantwortlich zu fühlen« (Schmitt et al. 1990b, S. 15).

Unabhängig davon, dass sich (z. B. mit Solga 2005) zeigen lässt, dass es mit eben dieser als Leistungsprinzip in modernen westlichen Gesellschaften fest verankerten Leitfigur der »Meritokratie« möglich ist, die Reproduktion ungleicher Bildungschancen zu institutionalisieren und zugleich funktionalistisch zu legitimieren, ist an dieser Stelle nach pädagogisch-psychologischen Wurzeln der Verwendung dieses Prinzips zu suchen. Mit Schwipert (2001) muss davon ausgegangen werden, dass eine Lehrperson, die ihren Unterricht weniger darauf ausrichtet, gemeinsam ein gewisses Sockelniveau zu erreichen, sondern sich bei der Verteilung ihrer Ressourcen an der Maximierung von Leistungsmerkmalen orientiert, ihr Handeln mit dem Leistungsprinzip legitimieren dürfte.

»Jeder Schüler erhält vom Lehrer um so eher Aufmerksamkeit und Unterstützung, je mehr Leistung er erbringt. Gemessen an den Lernzuwächsen werden Schülern mit größeren Erfolgsaussichten somit mehr Bildungschancen durch den Lehrer zugewiesen als Schülern, die schlechter lernen bzw. schlechtere Eingangsvoraussetzungen und somit geringere Erfolgsaussichten haben. Das Billigkeitsprinzip wird durch ein ökonomisches Selbstverständnis getragen« (S. 29).

Wenngleich die Darstellung des Sachverhaltes nicht zwingend derart drastisch dargestellt zu werden braucht, dürften sich die Bemühungen der Lehrpersonen, welche sich durch eine Präferenz für das Leistungsprinzip auszeichnen, eher auf Schüler konzentrieren, bei denen sie den größeren Nutzen ihrer Tätigkeit erwarten. Ressourcen werden in dieser Denkfigur auch nach Effizienzkriterien eingesetzt. Umgekehrt dürften Schülerinnen und Schüler, welche das angesprochene Sockelniveau nur mit großer Mühe und umfangreicher zusätzlicher Unterstützung der Lehrperson erreichen würden, demnach von den Bemühungen der Lehrpersonen, welche in der Allokation ihrer Ressourcen prioritär dem Leistungsprinzip verpflichtet sind, eher ausgeklammert werden.

Es dürfte schwierig sein, Reinformen dieser Gerechtigkeitsnormen in Lehreraußerungen nachzuweisen. Das gilt wohl für alle drei Verteilungsprinzipien. Dennoch wäre es interessant, die Eigeneinschätzungen von Lehrpersonen zu erheben, welchen Schülergruppen ihrer Klassen welches Ausmaß an Ressourcen zukommt. Die Frage müsste wohl differenziert werden auf verschiedene Zeitpunkte im Schuljahr bzw. verschiedene Lernanlässe. Daneben wäre auch eine Differenzierung nach Lehrertätigkeiten denkbar. Selbstverständlich ist auch hier wieder einschränkend festzuhalten, dass die subjektive Wahrnehmung

kaum den Tatsachen entsprechen würde. Es wäre plausibel, dass Lehrpersonen, welche sich durch eine generelle Präferenz des Leistungsprinzips zur Legitimation von Allokationsentscheiden auszeichnen, das Ausmaß ihrer Bemühungen zugunsten von Schülerinnen und Schülern, die schlechter lernen, subjektiv in systematischer Weise überschätzen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Leistungsproportionalität als Verteilungsprinzip als vielschichtiges Konstrukt herausgestellt hat. Es hat sich gezeigt, dass neben dem Dualismus zwischen Anstrengungs- und Ergebnisdimension auch Komponenten der Fähigkeit bzw. Begabung sowie Funktionalität wesentliche Aspekte sein dürften. Die Bemühungen von Lehrpersonen, welche ihre Verteilungsentscheidungen prioritär am Leistungsprinzip orientieren, dürften sich vermehrt auf Schülerinnen und Schüler konzentrieren, bei denen der Grenznutzen der Lehrtätigkeit bzw. entsprechende Effizienzkriterien positiv ausfallen. Die Leistungsnorm bedingt im Unterschied etwa zur Gleichverteilungsnorm, dass Unterschiede zwischen den Empfängern betont werden müssen, um überhaupt Anspruchsunterscheidungen vornehmen zu können. Ebenfalls bedingt die Präferenz dieses Prinzips, dass Erfolg und Misserfolg im Leistungsbereich vornehmlich auf personinterne Faktoren attribuiert werden.

3.2.2.3 *Das Bedürftigkeitsprinzip*

Manche Personen erleben Güterverteilungen als gerecht, die sich an den Bedürfnissen der Betroffenen orientieren (Schmitt et al. 1990a), d.h. bedürfnisproportional sind. In der Literatur wird daneben meist die englische Übersetzung ›need‹ verwendet. Auch das Bedürftigkeits- bzw. Bedürfnisprinzip ist konzeptionell nicht restlos eindeutig. So lassen sich z. B. mit Schmitt (1993) die Frage der Bedürfnisermittlung und -gewichtung stellen, »die Frage der intraindividuellen Kompensation über verschiedene Bedürfnisse oder Zeiträume sowie die Frage der Berechtigung von Bedürfnissen vor dem Hintergrund bestimmter Ursachen und Verantwortlichkeiten« (S. 3f.). Wie später in diesem Abschnitt für den schulischen Kontext noch referiert wird, scheint auch beim Bedürftigkeitsprinzip bisweilen konzeptionell unklar zu sein, worauf sich welche Proportionalität eigentlich bezieht. Einstellungen zum Bedürftigkeitsprinzip können mittels eines Gerechtigkeitsfragebogens erhoben werden (Dalbert et al. 1984).

»Jene Personen, die das Bedürfnisprinzip als Gerechtigkeitskriterium bevorzugen, sind für Benachteiligungen anderer besonders sensibel. Folglich sollten sie dem Wunsch oder Anspruch auf Ausgleich, den eine Benachteiligung beinhaltet, als legitim empfinden. Mit dieser Haltung ist eine Neigung zu Verantwortlichkeitsabwehr schwer verträglich« (Schmitt et al. 1990a, S. 14).

Aus sozialpsychologischer Sicht erscheint die Anwendung des Bedürftigkeitsprinzips v. a. dann als legitim, wenn erstens die mit der Aufteilung betrauten Personen für das Wohlergehen der Empfänger verantwortlich sind und zweitens die Empfänger für die Befriedigung zentraler Bedürfnisse in hohem Ausmaß von dem zu Verteilenden abhängen (vgl. Mikula 1980c). Dies kommt vornehmlich in Beziehungen vor, »deren primäre Funktion in der Förderung des Wohlergehens und der persönlichen Entwicklung der Mitglieder zu suchen ist. Eine Abart des Bedürfnisprinzips findet sich aber auch in sozialen Organisationen mit eher unpersönlichen Partnerbeziehungen, wo die Inhaber bestimmter Positionen bestimmte Ressourcen zur Erfüllung der ihnen auferlegten Verpflichtungen benötigen« (ebd., S. 152).

Im Fall des Bedürfnisprinzips sind die individuellen Ansprüche auf Bedürfnisbefriedigung prinzipiell gleich.

»Was jemand erhält, richtet sich aber nach der Größe und/oder Dringlichkeit seiner Bedürfnisse. Die Anwendung dieses Prinzips setzt einen Konsens voraus, der in langfristigen, positiven Beziehungen mit einem hohen Maß an Vertrauen und Ehrlichkeit erreicht werden kann« (Schwinger 1980, S. 114).

Gemäß der klassischen Untersuchung von Deutsch (1975) ist die Bedürfnisnorm in sozialpsychologischer Sicht die Norm der Wahl, wenn das Ziel der Situation die Förderung von persönlicher Entwicklung und Wohlfahrt sei. Auch Arts (1995) fasst zusammen: »Das Bedürfnisprinzip wird immer dann anzutreffen sein, wenn die Steigerung des Wohlbefindens und die Pflege der Individuen das wesentliche Ziel darstellt« (S. 122). Besteht in einer Gruppe das Ziel, das Wohlbefinden aller Gruppenmitglieder zu fördern und damit verbunden eine hohe interpersonale Attraktion, wird also gewöhnlich das Bedürfnigkeitsprinzip als Allokationskriterium angewandt werden. Mit Schwinger (1980) ist zu erwähnen, dass in den meisten experimentellen, sozialpsychologischen Arbeiten zum Aufteilungsverhalten »keine Informationen über die individuellen Bedürfnisse der Beteiligten verfügbar waren« (S. 120), weshalb zum Bedürfnigkeitsprinzip insgesamt viel weniger empirische Arbeiten vorliegen als zu den beiden anderen Prinzipien.

Einmal unabhängig davon, welche Präferenzen für Verteilungsnormen bei Primarschullehrpersonen in welchem Ausmaß zu finden sind, sollte schon unter Fürsorgegesichtspunkten die Bedürfnigkeitsnorm ganz bestimmt sehr prominent vertreten sein. Lehrpersonen, welche sich bei der Zuteilung ihrer Aufmerksamkeit bzw. ihrer zeitlichen Ressourcen verstärkt um jene Schülerinnen und Schüler bemühen, bei denen sie in Bezug auf die angestrebten Bildungsziele Defizite wahrnehmen, gewichten das Distributionsprinzip der Bedürfnigkeit.⁶² Für diese Lehrkräfte steht der Ausgleich der genannten Defizite im Vordergrund ihrer beruflichen Intentionen, welche im Wesentlichen auf der Erkenntnis fußen mag, dass die betreffenden Schülerinnen und Schüler die angestrebten Bildungsziele nicht ohne ihre Hilfe erreichen werden, weil ihnen ihre Startchancen bzw. ihre privaten Lernbedingungen keine optimalen Möglichkeiten bieten können. Das bedeutet, dass diese Lehrkräfte für »bedürftigere« Schülerinnen und Schüler mehr Zeit und Arbeit investieren werden als für die »weniger bedürftigen«.

»Ein Lehrer, der nach dem Bedürfnigkeitsprinzip handelt, wird versuchen, dass jeder Schüler die als Mindeststandards definierten »Bildungschancen« erhält. Hierbei ist es sein Ziel, den Schülern

⁶² Dass das Bedürfnigkeitsprinzip sich sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht ebenso stichhaltig auf die andere Seite des Leistungsspektrums beziehen lässt, wie dies z. B. in Fällen von Hochbegabung der Fall sein mag, wird hier nicht bestritten. Nach Maßgabe der zeitlichen Ressourcen, welche einer Lehrperson zur Verfügung stehen, entscheidet in der Logik dieses Prinzips in letzter Konsequenz wahrscheinlich der Leidensdruck der betreffenden Schülerinnen und Schüler, egal auf welcher Seite des Leistungsspektrums sie sich aus der Sicht der Lehrperson befinden. Die theoretische Fokussierung des Bedürfnigkeitsprinzips auf Schülerinnen und Schüler, welche sich am unteren Ende der Leistungsskala befinden, wird in der Argumentation des Verfassers mit der Überlegung begründet, dass sich für Lehrpersonen Unterschiede der Bedürfnigkeit im Zusammenhang mit Leistungsdifferenzen in ihren Klassen v. a. in Relation zu den Zielvorgaben der Lehrpläne oder im Vergleich mit dem Leistungsdurchschnitt der Klasse zeigen dürften. In diesem Zusammenhang wird hier der Argumentation von Schwippert (2001) gefolgt, wonach gemäß der Logik der Bedürfnigkeitsnorm die Allokation der Ressource der *persönlichen* Aufmerksamkeit und Zuteilung in ungleich größerem Ausmaß den benachteiligten Schülerinnen und Schülern zusteht.

die nach seiner Erfahrung notwendigen Kenntnisse für eine weitere positive Entwicklung zu vermitteln« (Schwippert 2001, S. 29).

Ein spezielles Problem im Zusammenhang mit der Anwendung des Bedürfnisprinzips stellt die Frage dar, ob dabei tatsächlich Gerechtigkeitsüberlegungen eine Rolle spielen. Es kann sich bei bedürfnisorientierten Verteilungen auch um die Befolgung von Normen handeln, Notleidenden Hilfe zu leisten (Berkowitz 1969; Schwinger 1980). Diese Frage dürfte auch für das schulische Setting relevant sein. Eine theoretische Überlegung hierzu betrifft die Tatsache, dass Lehrpersonen angesichts ihrer Schülerinnen und Schüler weitgehend nur Bedürftige vor sich bzw., um mit den Worten von Berkowitz zu argumentieren, ausschließlich Notfälle um sich haben. Ob Hochbegabung oder Lernschwäche: Beide Fälle benötigen spezifische Förderung und sind insofern unter Bedürftigkeitsgesichtspunkten relevant. Inwiefern die eine Kategorie der anderen in Allokationsfragen angesichts knapper Ressourcen vorgezogen wird, ist allerdings eine Gerechtigkeitsfrage. Es sei jedoch nicht unerwähnt, dass das Bedürftigkeitsprinzip unter pädagogischer Perspektive nicht von allen Vertretern als Gerechtigkeitsposition anerkannt wird. So schreibt etwa Flitner (1985): »Das Seine« kann nur heißen: was den Schüler fördert, was ihm nützt, wessen er zu seiner Bildung und Entwicklung und sozialen Förderung besonders bedarf« (S. 20). Damit bringt er die Position »jedem-Kind-nach-seinen-Bedürfnissen« zum Ausdruck. Hellekamps und Musolff (1999) widersprechen, dass keine Norm für die individuellen Bedürfnisse gelten könne und Gerechtigkeit vor der Einzigartigkeit des Schülers ende. »Individuelle Bedürfnisstrukturen sind die *Grenzen* der Gerechtigkeit« (ebd., S. 6, Hervorhebung im Original). Für diese Autoren hört ein Prinzip, welches sich an der Einzigartigkeit eines Kindes orientiert, auf, ein Prinzip der Gerechtigkeit zu sein. »Denn Einzigartigkeit ist per Definition jenseits des Vergleichs und der Rangordnung. Und ohne Vergleich und Rangordnung gibt es keine Gerechtigkeit« (ebd., S. 6).

»Die Norm der Befriedigung persönlich-singulärer Bedürfnisse gilt für *persönliche Beziehungen* als persönliche Beziehungen. Deshalb ist sie keine Norm der Gerechtigkeit. Solche Bedürfnisse zu befriedigen ist eine Sache der Güte (oder »Herzensgüte«). Die Befriedigung solcher individuellen Bedürfnisse ist jenseits der Gerechtigkeit« (ebd., S. 26f., Hervorhebungen im Original).

»Folglich sind die Prinzipien »Allen Kindern das Gleiche« und »Jedem Kind nach seinem Verdienst« die *universalen* Prinzipien pädagogischer Gerechtigkeit« (ebd., S. 13, Hervorhebung im Original). Dieser Position wird in der vorliegenden Arbeit – wie gesagt – widersprochen.

Zuerst scheinen Hellekamps und Musolff (1999) einem einigermaßen verkürzten bzw. einseitigen Bedürfnisbegriff zu erliegen, indem sie implizit darauf beharren, unter »individuellen« bzw. persönlich-singulären Bedürfnissen spontane Neigungen oder augenblicklich artikulierte Wünsche verstehen zu wollen. Im Gegensatz zu Wünschen sind Bedürfnisse nicht intentional, d. h. nicht von mentalen Vorgängen abhängig, »sondern von Zuständen der Welt« (Gosepath 2004, S. 413). Selbstverständlich gibt es im Kontext der Institution Schule eine Reihe von individuell-spezifischen Lern-, Entwicklungs- und Erziehungsbedürfnissen unserer Kinder, für deren Befriedigung weder wir als Gesellschaft noch wir als betroffene Eltern uns zum Dank verpflichtet fühlen, sondern worauf wir ein Recht haben. Die Schule wird nicht gebeten, Kraft der Herzensgüte ihrer Akteure alle Kinder und Jugendlichen unbesehen ihrer Herkunft, ihres Geschlechts oder anderer Verschiedenheiten in ihrer Entwicklung und ihren Fähigkeiten zu fördern und ihnen die in-

dividuell bestmöglichen Bildungschancen zu gewähren. Die Schule hat diesen Förderauftrag zu erfüllen. Es stimmt nicht, dass die Norm der Befriedigung singulärer Bedürfnisse nur für persönliche Beziehungen gilt und daher keine Norm der Gerechtigkeit sei. Die Koordination der Befriedigung verschiedener individueller (Lern-)Bedürfnisse ist prinzipiell gerechtigkeitsrelevant, weil es um Allokationsfragen in einem institutionellen Rahmen geht. Hellekamps und Musolf (1999) erliegen hier ferner der Versuchung, die von Lehrpersonen unter Gerechtigkeitsperspektive geforderte Koordinationsleistung zwischen Mikrogerechtigkeit (Ausgleich zwischen individuellen Ansprüchen) und Makrogerechtigkeit (Ausgleich der Gesamtverteilung) einseitig zugunsten Letzterer aufzulösen (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.1.1.2).

Einmal abgesehen von der normativen Begründbarkeit, die nicht Thema dieser Untersuchung sein kann, dürfte es schlicht eine empirische Tatsache sein, dass Lehrpersonen sich im Umgang mit ihren Kindern bei impliziten oder expliziten Allokationsentscheidungen auch vom Bedürftigkeitsprinzip beeindrucken lassen. Lehrpersonen handeln paternalistisch, d. h., sie greifen unmittelbar in die Willkür- und Handlungsfreiheit der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler ein, sodass diese hierdurch in ihren Handlungsfreiheiten beeinträchtigt sind oder sich mindestens potenziell so fühlen (vgl. Brumlik 2004). Insofern sind jedwede Handlungen, Interventionen sowie deren Unterlassung schon unter berufsethischen Gesichtspunkten legitimationsbedürftig. »Jedem Kind nach seinen Bedürfnissen« kann nicht heißen, »jedem Kind nach seinen Neigungen, Wünschen bzw. mehr oder weniger vernünftig begründeten Willensartikulationen«, sondern vielmehr, »jedem Kind nach seinen aktuellen, individuellen Lernbedürfnissen«. Dieser Anspruch kann nicht mehr mit Herzengüte oder Mitleid allein beantwortet werden. Zumindest nicht, wenn den Zielvorgaben im jeweiligen Lehrplan irgendeine Verbindlichkeit zukommt.

Wie oben bereits erwähnt, kann ein weiterer Faktor, welcher das Ausmaß mitbestimmen mag, zu welchem Bedürftigkeitsgesichtspunkte in Betracht gezogen werden, die wahrgenommene Legitimität dieser Bedürftigkeit sein. Eine negative Haltung bedürfnisproportionalen Aufteilungen gegenüber ist in jenen Fällen gegeben, um zusammenfassend mit Leventhal et al. (1980) zu sprechen, »in denen die Bedürfnisse des Empfängers als unangebracht oder als ungehörig bewertet werden. Es gilt zwischen der Wahrnehmung der Bedürftigkeit eines Empfängers und der Überzeugung zu unterscheiden, daß dessen Bedürfnisse befriedigt werden sollten. So mag es der Einzelne beispielsweise ablehnen, notleidenden Personen zu helfen, wenn diese selbst die Schuld an ihren Schwierigkeiten tragen und diese vermeiden hätten können« (S. 214).

Lamm und Schwinger (1980) konnten zeigen, dass gegenüber Personen, welche für ihre Notlage selbst verantwortlich waren, weniger nach dem Bedürftigkeitsprinzip verteilt wurde als gegenüber Partnern, deren Not durch unkontrollierbare Bedingungen zustande kam. Ein Spezialfall für unseren Kontext könnten in diesem Zusammenhang Schülerinnen und Schüler mit Motivations- bzw. Disziplinproblemen sein, oder – um es salopp auszudrücken – die »Faulen« und die »Frechen«. Demnach wäre es plausibel, dass Allokationsentscheide im Klassenzimmer auch davon beeinflusst sind, wie die Verantwortlichkeit für Lernbedürfnisse attribuiert wird. Distributionen nach dem Bedürftigkeitsprinzip wären demnach wahrscheinlicher, wenn die Ursachen für spezifische Lernbedürfnisse nicht selbstverschuldet bzw. unkontrollierbar sind.

Zusammenfassend sei notiert, dass – wie schon bei den beiden vorangegangenen Allokationsnormen – auch das Bedürftigkeitsprinzip in vielfältiger Weise interpretiert werden

kann. So stellte sich die Frage, ob es sich beim Bedürftigkeitsprinzip tatsächlich um eine Gerechtigkeitsnorm handelt oder ob hier eine Norm im Bereich des Mitleids bzw. der Herzensgüte die angemessenere Klassifikation darstellt. Es wurde dahingehend argumentiert, dass in der vorliegenden Arbeit Bedürfnisse nicht als Neigungen, Wünsche bzw. mehr oder weniger vernünftig begründete Willensartikulationen missverstanden werden, sondern dass es sich um Lernbedürfnisse handelt, welche vor dem Hintergrund verbindlicher Zielvorgaben aus Lehrplänen und gesellschaftlichem Commonsense gesehen werden müssen. Die Koordination der Befriedigung verschiedener, individueller (Lern-)Bedürfnisse ist deshalb für prinzipiell gerechtigkeitsrelevant befunden worden, weil es um Allokationsfragen in einem institutionellen Rahmen geht. Die Diskussion um die Legitimität verschiedener Bedürfnisse hat auch zur Erkenntnis bzw. These geführt, dass Distributionen nach dem Bedürftigkeitsprinzip demnach wahrscheinlicher wären, wenn die Ursachen für spezifische Lernbedürfnisse nicht selbstverschuldet bzw. unkontrollierbar sind.

Es hat sich aus sozialpsychologischer Sicht herausgestellt, dass die Anwendung des Bedürftigkeitsprinzips v. a. dann als legitim erscheint, wenn die mit der Aufteilung betrauten Personen für das Wohlergehen der Empfänger verantwortlich sind und die Empfänger für die Befriedigung zentraler Bedürfnisse in hohem Ausmaß von dem zu Verteilenden abhängen. Beides trifft für den Kontext der Primarschule zu. Es wurde ferner deutlich, dass im Fall des Bedürfnisprinzips die individuellen Ansprüche auf Bedürfnisbefriedigung prinzipiell gleich sind, Art und Ausmaß der Befriedigung jedoch von der Grösse und/oder Dringlichkeit der Bedürfnisse abhängen. Lehrpersonen, welche sich bei der Zuteilung ihrer Aufmerksamkeit bzw. ihrer zeitlichen Ressourcen verstärkt um jene Schülerinnen und Schüler bemühen, bei denen sie in Bezug auf die angestrebten Bildungsziele Defizite wahrnehmen, gewichten das Distributionsprinzip der Bedürftigkeit. Wenn also Lehrpersonen für »bedürftigere« Schülerinnen und Schüler mehr Zeit und Arbeit investieren als für die »weniger bedürftigen«, dürften sie – so eine plausible These – kompensierend Einfluss nehmen wollen. Bezogen auf Zusammenhänge zu den Intentionsskalen würde das bedeuten, dass Lehrpersonen mit hohen Werten auf der Skala zum Bedürftigkeitsprinzip ebenfalls höhere Werte auf der Homogenitätsskala aufweisen müssten.

3.2.2.4 Gerechte-Welt-Glaube

Weder eine Gesellschaft noch eine Regierung oder eine Institution kann lange überleben, wenn sie offen zugibt, ungerecht zu sein. Stabile soziale Systeme müssen sich unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten rechtfertigen können (vgl. Gosepath 2004). Jedoch wurde auch das persönliche Streben nach Gerechtigkeit im Sinne einer universalen, anthropologisch konstanten, prinzipiellen Gerechtigkeitsintention beschrieben und empirisch nachgewiesen (vgl. Lerner 1977). Gemeint ist das Motiv, zu glauben, die Welt sei gerecht nach dem Motto: »Jeder bekommt, was ihm zusteht« bzw. »Jeder verdient, was er erhält und was ihm widerfährt«. Lerner (2002) gibt an, dass Menschen an eine gerechte Welt glauben müssen, in welcher alle bekommen, was ihnen zusteht, weil dieser Glaube sie dazu befähigt, mit ihrer physikalischen und sozialen Umwelt umzugehen, als ob diese stabil und voraussagbar wären. Dieser Glaube kann als Muster gesehen werden, die Welt dahingehend zu erklären, dass Gutes belohnt und Schlechtes bestraft wird. Belohnung setzt demnach immer Gutes und Bestrafung immer Schlechtes voraus; Erfolg wird als Symp-

tom von Tugend betrachtet, Unglück und Misserfolg werden dagegen als Symptome von Schlechtigkeit angesehen.

Lerner sieht (z.B. Lerner 1974, 1977), wie weiter oben schon einmal referiert worden ist, das Gerechtigkeitsstreben als Folge der kognitiven Entwicklung im Kindesalter: In dieser Konzeption lernen Kinder, Bedürfnisbefriedigung aufzuschieben, um mittelfristig eine größere Befriedigung zu erleben. In einer Art persönlichem Vertrag werden Dinge getan oder unterlassen – mit dem Ziel, dass nicht nur die erwarteten Konsequenzen eintreffen, sondern auch ein legitimer Anspruch darauf erworben werden kann. Das Motiv, sich Anspruchsberechtigungen zu verdienen, leitet fortan die Aktivitäten des Individuums. Insofern die Erfüllung dieses Vertrags nicht nur vom Individuum abhängt, sondern auch von der Stabilität der sozialen Umwelt, wird gegenseitig dafür gesorgt, dass alle das bekommen, worauf sie einen legitimen Anspruch haben. Ohne einen solchen Glauben wäre es für Menschen schwierig, so Lerner (Lerner 1974, 1977, 1980, 2003; Lerner & Miller 1978), das Leben als sinnvoll zu sehen, langfristige Ziele zu verfolgen oder auch nur sozial reguliertes Alltagsverhalten als verbindlich zu erachten bzw. Vertrauen zu erleben in Menschen oder Institutionen. Die Unterstellung von Gerechtigkeit ist für Lerner lebensnotwendig, weil ohne sie die Fähigkeit verloren ginge, sich in einer komplexen Welt zu orientieren.

“Since the belief that the world is just serves such an important adaptive function for the individual, people are very reluctant to give up this belief, and they can be greatly troubled if they encounter evidence that suggests that the world is not really just or orderly after all” (Lerner & Miller 1978, S. 1030).

Auch wenn wahrscheinlich kaum ein erwachsener Mensch öffentlich bekunden würde, dass sie oder er die aktuelle Welt für gerecht hält, ist mit dieser Theorie davon auszugehen, dass wir im Privaten und bei persönlicher Betroffenheit doch »immer noch an die alte, aber im tiefsten Innersten gut gehütete Geschichte vom gerechten Geschehen glauben« (Maes & Kals 2001). »Und dieses in rationalen Diskursen kaum zugebbare Motiv beeinflusst unser Erleben und Verhalten mehr, als es uns das populäre Selbstbild vom realistischen Rationalisten glauben lassen möchte« (ebd., S. 2; vgl. auch Rubin & Peplau 1975). Weil diese Gerechtigkeitsannahme derart funktional ist, sind Menschen bestrebt, sie aufrechtzuerhalten. Dies gilt auch für Situationen, in denen Personen sich mit Ungerechtigkeiten konfrontiert sehen.

»Sie engagieren sich dann entweder und investieren Zeit und Energie, um Gerechtigkeit wiederherzustellen, oder sie versuchen – insbesondere wenn die aktive Wiederherstellung von Gerechtigkeit nicht möglich oder zu kostspielig ist, Situationen so umzuinterpretieren, dass die Ungerechtigkeit in ihnen minimiert wird« (ebd., S. 2).

In den letzten 30 Jahren wurde das Konzept des Gerechte-Welt-Glaubens v.a. als antisoziales Persönlichkeitsmerkmal vorgestellt, indem sein Zusammenhang mit der Abwertung unschuldiger Opfer oder der Verweigerung von Hilfeleistung untersucht wurde (vgl. z.B. Maes & Kals 2002). Erst in letzter Zeit konnte auch seine Funktionalität als Resource im Alltagsleben gezeigt werden.

Es ist in dieser Arbeit nicht möglich und nicht nötig, eine komplette Übersicht aller Arbeiten und Befunde zu dokumentieren, welche von Leners Konzeption ausgehen. Die Theorie des *Gerechte-Welt-Glaubens* hat großen Anklang in der Sozialpsychologie und der Differenziellen Psychologie gefunden, zunehmend auch in der Entwicklungspsycho-

logie, und sie hat mehrere hundert empirische Untersuchungen hervorgebracht. Es ist gut dokumentiert, dass die Stärke des Glaubens an eine gerechte Welt sich interindividuell unterscheidet (Rubin & Peplau 1975). Lange lag der Schwerpunkt dieser Forschung auf den Wirkungen dieses Glaubens und weniger auf seiner Funktion (vgl. Maes & Kals 2001). Interessant ist, dass das Phänomen des Glaubens an die gerechte Welt in der Pädagogischen Psychologie bisher kaum rezipiert worden ist (vgl. z. B. Dalbert & Stoeber 2006; Maes & Kals 2001, 2002). Maes und Kals (2001) referieren deshalb Studien zum Bereich der Schule und stellen seine potenzielle Bedeutung für drei am Lerngeschehen beteiligte Personengruppen dar: Schüler, Eltern und Lehrpersonen.

Mit Maes und Kals (2001) sind Gerechte-Welt-Überzeugungen (vgl. Abschnitt 3.2.1.3, S. 143) in verschiedener Hinsicht bedeutsam. Da sie die Bewertungen der Mitmenschen beeinflussen, wirken sie sich auf das soziale Miteinander in der Schule aus. »Je höher der individuelle Gerechte-Welt-Glauben, desto eher werden gute Schüler bewundert und begünstigt und schlechte abgewertet, vernachlässigt und ausgegrenzt werden« (ebd., S. 4). Sie können auch deren psychische und physische Gesundheit beeinflussen, da Gerechte-Welt-Überzeugungen die Bewertung der eigenen Person moderieren.

»Geht es den Menschen gut, genießen sie nicht einfach nur ihr Wohlergehen, sondern glauben auch, dass sie diesen Zustand verdient haben. Werden sie dagegen zum Opfer unerfreulicher Erlebnisse, entsteht Erklärungsbedarf, der um die Frage kreist ›Warum gerade ich‹« (Maes & Kals 2001, S. 4).

Tomaka und Blascovich (1994) konnten zeigen, dass Individuen mit stark ausgeprägten Gerechte-Welt-Überzeugungen, die sich Leistungsanforderungen gegenüber sehen, zuversichtlicher sind, dass ihre Anstrengungen fair belohnt werden, weniger gestresst sind und deshalb auch bessere Resultate erzielen als Individuen mit schwach entwickelten Gerechte-Welt-Überzeugungen. Für Lernende können sich in diesem Zusammenhang stabilisierende Kreisläufe anbahnen:

»Wer gute Lernergebnisse als verdient betrachtet, stärkt seinen Gerechte-Welt-Glauben, was weitere Lernbemühungen unterstützt, die zu weiteren guten Ergebnissen führen dürften. Wer dagegen mangelnden Lernerfolg erklären will und zu dem Schluss kommt, dass er dieses Ergebnis verdient hat, schafft sich ungünstige Lernvoraussetzungen, die weitere Misserfolge nach sich ziehen können. Hier stellt sich die Aufgabe, den potentiellen Teufelskreis von Misserfolg und gerechtigkeitsmotivierter Selbstabwertung von Schülern zu durchbrechen« (ebd., S. 5).

Schließlich stellen Gerechte-Welt-Überzeugungen gemäß den Autoren eine Voraussetzung dafür dar, »überhaupt Zeit und Energie in Lernbemühungen zu investieren« (S. 4). Das Lernen in der Schule erfordert es, augenblickliche hedonistische Bedürfnisse kontinuierlich zu Gunsten längerfristiger Ziele zurückzustellen.

Die Autoren beziehen Gerechte-Welt-Überzeugungen auch auf das Lehrpersonal: Zum einen sind Lehrpersonen Rezipienten von mehr oder weniger rechtem Umgang und Bewertungen im Kollegium, der Schulleitung, der Elternschaft sowie der Gemeinde bzw. der Schulpflege. Wie in Kapitel 2 deutlich wurde, sind sie in zunehmendem Maße auch einer medial aufbereiteten, zwischenzeitlich polemisierenden Öffentlichkeit ausgesetzt. Indem Lehrkräfte die Lernprozesse der ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler initiieren, betreuen und qualifizieren, aber auch indem sie erzieherisch handeln, sind sie aktiv in vielschichtige Distributionsprozesse eingebunden und als Professionelle einem mehr oder weniger expliziten Berufsethos verpflichtet (vgl. z. B. Volkholz 2003). Lehrperso-

nen möchten also »wie andere Menschen auch, dass ihnen Gerechtigkeit widerfährt, und es ist ein zentrales Element in ihrem Selbstkonzept als Lehrer, selbst gerecht zu agieren« (Maes & Kals 2001, S. 6). Sowohl die widerfahrene Gerechtigkeit als auch die Handlungsgerechtigkeit können in Frage gestellt werden. Und dies wirkt sich – so die Theorie – bedrohend auf den Gerechte-Welt-Glauben der Lehrerinnen und Lehrer aus. Öffentliche Anerkennung wird dem Lehrpersonal bisweilen verwehrt und das z. T. unschmeichelhafte Image des Lehrpersonals wird von den Betroffenen bestimmt als nicht gerechtfertigt angesehen. Die in Kapitel 2 benannte, nach PISA zunehmende öffentliche Problematisierung der Chancengleichheit im schweizerischen Bildungssystem lenkt die Aufmerksamkeit auf die Gerechtigkeit bzw. »Diversity-Kompetenz« ihrer Akteure und damit unweigerlich auch auf die Frage, inwiefern Lehrpersonen – bewusst oder unbewusst, systematisch oder unsystematisch – gewisse Schüler bevorzugen oder benachteiligen. Mit der Theorie von Lerner (1980) kann sodann gefolgert werden, dass Bewältigungsbemühungen seitens der Lehrpersonen angeregt werden, um die für die berufliche Funktionstüchtigkeit notwendige Wahrnehmung einer gerechten Welt zu korrigieren.

»Fast alle (Aus)bildungsprogramme, sei es in Schule, beruflicher Fort- oder Weiterbildung, bringen erfolgreiche oder weniger erfolgreiche, »gute« oder »schlechte« Schüler hervor und bieten so Angriffsflächen für das Gerechte-Welt-Phänomen. Gute und schlechte Leistungen müssen erklärt werden, und bei diesen Attributionsprozessen sind auch die Lehrer nicht frei von motivierten Einflüssen auf soziale Bewertungen« (Maes & Kals 2001, S. 7).

Die Varianten und ihre spezifische Problematik wurde in Abschnitt 2.4 angesprochen. Sie ist bezogen auf Fragen von Gerechtigkeitsbeurteilungen nochmals zu diskutieren (vgl. Abschnitt 3.2.2.5). Gute und schlechte Lernergebnisse können auf Merkmale der lernenden Person, der Umgebung oder des Lernprozesses zurückgeführt werden.

»Überträgt man die Ergebnisse laborexperimenteller Forschung auf die Bewertung der Lernenden, dann sind Lehrende besonders dann »anfällig« für gerechtigkeitsmotivierte Erklärungen schlechter Lernergebnisse, wenn sie sich nicht so intensiv um die Lernenden kümmern können, wie sie es gerne würden, wenn sie nicht sicher sein können, dass ihre eigenen intensiven Bemühungen auch zum gewünschten Erfolg führen [vgl. Abschnitt 3.2.2.6 zur Prävention vor Vergeudung, D. B.] oder wenn diese Bemühungen gescheitert sind. Erneut zeigt sich hier der häufig paradoxe Charakter von Gerechte-Welt-Überzeugungen: Es sind ausgerechnet die pädagogisch besonders engagierten und motivierten Lehrer, die gefährdet dafür sind, durch gerechtigkeitsmotivierte Bewertungen weitere Ungerechtigkeiten zu erzeugen statt sie zu beseitigen« (Maes & Kals 2001, S. 7).

Benachteiligung von bestimmten Menschengruppen stellt, wie wir gesehen haben, die Überzeugung in Frage, dass die Welt gerecht sei. Schmitt et al. (1990b) konnten zeigen, dass Abschieben der Verantwortung auf andere positiv mit dem Gerechte-Welt-Glauben korreliert.

Inwiefern dies auch aus der hier interessierenden Lehrer-Perspektive der Fall ist, muss weiterverfolgt werden. Entsprechende Studien, welche diese Frage fokussieren, existieren noch nicht. Immerhin geben die in Maes und Kals (2001, 2002) referierten Befunde und Thesen Anlass zu ersten vagen Spekulationen. So könnten Lehrpersonen mit hohen Werten auf einer Gerechte-Welt Skala dazu neigen, bei der Allokation ihrer Ressourcen eher die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler zu begünstigen. Als theoretische Begründung könnte angeführt werden, dass diese Lehrpersonen die Systemlogik der Schule weniger kritisch hinterfragen, sondern dieser im Gegenteil in ihren Allokationsentschei-

den zu entsprechen versuchen. Demgegenüber könnten Lehrpersonen mit gering ausgeprägten Gerechte-Welt-Überzeugungen sich vermehrt verpflichtet fühlen, der genannten Systemlogik in Verteilungsfragen entgegenzuwirken. Um sich den genannten, möglichen Zusammenhängen weiter zu nähern, sind hierzu in theoretischer Hinsicht attributions-theoretische Überlegungen anzustellen. Lehrpersonen mit unterschiedlichen Werten auf einer solchen Skala müssten demnach v. a. die (Hinter-)Gründe für Leistungsunterschiede anders attribuieren. Die Skalen zu Gerechte-Welt-Überzeugungen basieren im Wesentlichen auf der »Belief in a Just World Scale« von Rubin und Peplau (1975). In empirischer Hinsicht ist im Dienste der genannten Annäherung eine Skala zu entwickeln, die den Glauben an die Gerechtigkeit der Institution Schule direkt erhebt.

Um die wesentlichen Aussagen aus diesem Abschnitt für unsere Belange zusammenzufassen, sei zuerst nur erwähnt, dass die Forschungsperspektive des Gerechte-Welt-Motivs für die hier fokussierte Fragestellung einigen Erkenntnisgewinn verspricht. Dies hat wohl v. a. damit zu tun, dass hier kein systemischer bzw. mikro-soziologischer Zugang verfolgt wird, sondern – wie in der vorliegenden Arbeit auch – ein individualistisch-differenzieller. Die für unsere Belange erste wesentliche These würde in etwa besagen, dass es für Lehrpersonen von zentralem Interesse sein dürfte, sowohl die Institution Schule als auch die eigene Praxis als gerecht interpretieren zu können. Die Leistungsheterogenität und die damit verbundenen unterschiedlichen Lernbedürfnisse bzw. Benachteiligungen und Privilegien von Schülerinnen und Schülern stellen Lehrpersonen u. a. vor Fragen hinsichtlich der Allokation ihrer Ressourcen (Zeit, Energie, Aufmerksamkeit). Damit dürften Bewältigungsbemühungen seitens der Lehrpersonen angeregt werden, die für die berufliche Funktionstüchtigkeit notwendige Wahrnehmung einer gerechten Schule zu korrigieren. »Gute« und »schlechte« Schüler stellen Angriffsflächen für das Gerechte-Welt- bzw. Gerechte-Schule-Phänomen dar; entsprechende Leistungen müssen interpretiert und bewertet werden. Lehrpersonen dürften sich interindividuell darin unterscheiden, in welchem Ausmaß sie Leistungsunterschiede in ihren Klassen als quasi a priori gerechtfertigt betrachten, oder auch, inwiefern sie gewisse Schülerinnen und Schüler bevorzugen oder benachteiligen. Es hat sich ebenfalls herausgestellt, dass in empirischer Hinsicht eine Skala zu entwickeln ist, welche den Glauben an die Gerechtigkeit in der Schule bzw. das Motiv, die Institution Schule als gerecht zu betrachten, direkt erheben kann.

3.2.2.5 Verantwortungsattribution und Gerechtigkeit

Wie in Abschnitt 2.4 referiert wurde, führen Lehrpersonen Schülerleistungen auf eine Reihe von Faktoren zurück. Weil, wie sich ebenfalls herausgestellt hat, die meisten dieser Faktoren nicht direkt bzw. objektiv erschließbar sind, finden Attribuierungsprozesse statt. Unter Attribuierungen werden mit Weiner (1976, 1994, 2006; bzw. Weiner & Kukla 1970) Ursachenzuschreibungen bzw. subjektive Deutungen verstanden, mit deren Hilfe Menschen im Alltag das Zustandekommen von Ereignissen zu erklären versuchen. Dabei ist mit Weiner (2006) folgende Unterscheidung wesentlich: Für die attributionstheoretische Perspektive⁶³ interessieren nicht die Beweggründe, um eine Wahl zu rechtfertigen

⁶³ Die in der Grundlagenliteratur häufig anzutreffende Unterscheidung zwischen Attributionstheorien (welche sich mit dem Zustandekommen von Attributionen befassen) und attributionalen Theorien (welche sich mit Auswirkungen von Attributionen auf das Erleben, die Motivation bzw. das Verhalten von Menschen befassen) wird hier verzichtet. Indem als Grundlage weitgehend dem Zugang von Weiner (1976; bzw. Weiner &

(reasons), sondern die Begründungen, warum etwas wohl so und nicht anders gekommen ist (causes). Bezogen auf Leistungsattributionen von Lehrpersonen ist in dieser Hinsicht also in erster Linie von Interesse, weshalb Schülerinnen und Schüler bessere oder schlechtere Leistungen erbringen.

In leistungsbezogenen Situationen werden mit Weiner (1976) meist vier Gründe zur Interpretation und Vorhersage von Ergebnissen herangezogen: Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Glück (vgl. auch Heider 1958). In ihrer mittlerweile klassischen Studie zur Leistungsattribution bzw. Leistungsbeurteilung haben Weiner und Kukla (1970) eindrucksvoll zeigen können, dass *erstens* gute Leistungen mehr belohnt (bzw. weniger bestraft) werden als schlechte Leistungen; d.h. es gilt unabhängig von unterschiedlichen Kausalkonstellationen: je besser das Leistungsergebnis, desto höher die Bewertung. Darin kommt, um jetzt wieder im Vokabular der Gerechtigkeitspsychologie zu sprechen, das Beitrags- bzw. Equity-Prinzip zum Ausdruck. Es stellte sich jedoch – für den hier interessierenden Zusammenhang wichtiger – *zweitens* heraus, dass hohe Anstrengung oder Motivation mehr belohnt wurde für den Erfolg und weniger bestraft wurde für den Misserfolg als Mangel an Motivation bzw. Anstrengung (Weiner 1976). Umgekehrt scheinen geringe (attribuierte) Fähigkeiten mit mehr Belohnung und kleinerer Bestrafung zusammenzuhängen als dies bei vergleichsweise stark ausgeprägten Fähigkeiten in fast allen Niveaus von Ergebnissen der Fall ist. Geringe Fähigkeiten kombiniert mit großer Anstrengung scheint also jene Bedingung zu sein, die in besonderem Maße belohnt wird. Darin komme, so die Autoren (ebd.), die protestantische Arbeitsethik zum Ausdruck: Ein Handicap zu überwinden, um erfolgreich zu sein. Zu bestrafen sind demnach jene Personen, die ihre Fähigkeiten nicht nutzen und aus Mangel an Anstrengung versagen.

Die attributionstheoretische Interpretation von Leistungsergebnissen kann, um mit Weiner (2006) zu sprechen, auf drei Ebenen erfolgen:⁶⁴ Zum ersten dem *Ort der Ursache (Lokation)* bzw. *die Personabhängigkeit*, welche internal (in der Person liegend; z.B. Fähigkeit oder Anstrengung) oder external (im Kontext, in der Umgebung liegend; z.B. Aufgabenschwierigkeit oder Glück) sein kann. Eine zweite Dimension ist die *kausale Stabilität über die Zeit*. So können Ursachen stabil (z.B. Fähigkeiten bzw. Aufgabenschwierigkeit) oder aber variabel sein (z.B. Anstrengung oder Glück). Als dritte kausale Eigenschaft nennt der Autor (ebd., S. 10) die *Kontrollierbarkeit* bzw. den Grad, zu welchem eine Ursache willentlich veränderbar ist. So können Ursachen beeinflussbar sein (z.B. Anstrengung) oder aber nicht beeinflussbar sein (z.B. Fähigkeit, Aufgabenschwierigkeit oder Glück). Gerade die Dimension Kontrollierbarkeit scheint mit Bezug zu Verteilungsfragen eine entscheidende Rolle zu spielen, weil hier Fragen der Verantwortlichkeit beantwortet werden. Dies kommt beispielsweise im Triangel-Modell der Verantwortlichkeit von Schlenker et al. (1994) zum Ausdruck. Gemäß den Autoren fungiert Verantwortlichkeit als psychologischer ›Klebstoff‹ (engl.: adhesive), welcher die handelnde Person mit dem Ereignis und entsprechend relevanten Vorschriften verbindet, die das Benehmen lenken sollten. Sie konnten zeigen, dass Menschen in dem Maße persönliche Verantwortung zugeschrieben wird, indem (a) ein klar definiertes Set von Vorschriften für ein Ereignis geltend gemacht

Kukla 1970) gefolgt wird, wird sich die theoretische Argumentation schwerpunktmäßig auf den attributionalen Teil beschränken.

⁶⁴ Andere Autoren schlagen unterschiedliche Klassifikationen von Kausaldimensionen vor (z.B. Heckhausen 1989; Mikula 1993). Diese sind jedoch auf die hier referierten zurückführbar bzw. mindestens mit ihnen vereinbar.

werden kann, (b) der oder die Handelnde aufgrund ihrer Identität als an die Vorschriften gebunden erachtet wird und schließlich (c) die handelnde Person in irgendeiner Weise Kontrolle über das Ereignis hat. Hamilton (1978) macht geltend, dass Verantwortungsattributionen bzw. Verantwortungsurteile Erwägungen hinsichtlich zweier Faktoren beinhalten: (a) was die handelnde Person tat (im Sinne der physikalischen Tat) und (b) was die handelnde Person hätte tun sollen (im Sinne der Rollenerwartung).

Leistung scheint – so Weiner (2006) – auch neben der Schule überhaupt mit Ideen des Sollens, der Schicklichkeit oder Pflicht verflochten zu sein und dürfte insofern als Teil einer breiteren moralischen Verpflichtung zu sehen sein. In diesem Zusammenhang konnte z.B. Feather (1994, 1999; Feather & Sherman 2002) in einer Vielzahl von Studien zeigen, dass die Reaktionen gegenüber dem Aufstieg und Fall von sogenannten »tall poppies«, also jenen Menschen, die über anderen stehen (z.B. Politiker, Athleten, öffentliche Personen oder auch Lieblingsschüler), vom Ausmaß abhängt, in dem der Erfolg bzw. Misserfolg als verdient erachtet wird. Je unverdienter der Erfolg (z.B. aufgrund von Glück, Erbe oder fremder Hilfe), desto eher wird er als ungerecht betrachtet und auf späteren Misserfolg entsprechender Personen mit Schadenfreude reagiert. Erfolg bedingt im Zusammenhang von Leistungskontexten also Anstrengung, um als verdient wahrgenommen zu werden; ansonsten werden Gefühle der Ungerechtigkeit hervorgerufen.

Bezogen auf die in den Abschnitten 3.2.1.2 bzw. 3.2.2 erörterten Gerechtigkeitsprinzipien ist mit Lamm und Schwinger (1980) davon auszugehen, dass die attribuierte Kontrollierbarkeit die Wahl eben dieser Verteilungsnormen moderiert. Die Autoren haben für das Bedürftigkeitsprinzip entsprechend zeigen können, dass Bedürftigkeitserwägungen gegenüber Personen, welche für ihre Situation selbst verantwortlich waren, als weniger legitim interpretiert wurden. Skitka und Tetlock (1992) bestätigten diese Befunde in ihren Experimenten weitgehend: Wenn die Ressourcen knapp sind, werden attributionale Prozesse entscheidend und die Bedürftigkeits- sowie Leistungsnorm werden zu den wichtigsten Verteilungsprinzipien. Wenn Ansprüche aus internal kontrollierbaren Ursachen heraus gestellt wurden, erlebten die verteilenden Personen Ärger gegenüber den Anspruchstellern, werteten deren Bedürftigkeit ab und versagten ihnen die Ressourcen. Wenn Ansprüche aus anderen Ursachen heraus gestellt wurden, stellten sich die distributiven Normen als direkte Prädiktoren der Bedürftigkeit und Allokation heraus. Im Gegensatz dazu untersuchten Vandello et al. (2007) unter dem klingenden Titel »the appeal of the underdog« die Frage, weshalb Menschen dazu neigen, Benachteiligte zu unterstützen. Sie fanden, dass die Leistungen von Benachteiligten eher auf Anstrengung attribuiert wurden und diese deshalb eher geschätzt wurden.

Theoretisch nicht direkt mit Verantwortungsattribution verbunden, aber für unsere Belange trotzdem instruktiv sind die Ausführungen von Schmitt et al. (1990b) zu Struktur und Funktion der Verantwortlichkeitsabwehr gegenüber Benachteiligten. Die Autoren konzipieren drei Abwehrstrategien: Notlagenleugnung (z.B. »Heutzutage wird die Lebenssituation alter Menschen unnötig dramatisiert.«), Selbstverschuldungsvorwurf (z.B. »Auch alte Menschen sind »ihres Glückes Schmied.«) sowie Abschieben der Verantwortung auf andere (z.B. »Es ist nicht ganz einzusehen, daß Kinder sich um ihre alten Eltern kümmern sollen; der Staat kann das besser.«). Die Autoren kommen in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass Verantwortlichkeitsabwehr positiv mit der Geringschätzung von Benachteiligten korreliert. »Wer geneigt ist, sich über Benachteiligte wie Menschen in der Dritten Welt abfällig zu äußern, wird diesen gegenüber kaum Verantwortung übernehmen

wollen. Andernfalls wären kognitive Dissonanzen zu erwarten« (Schmitt et al. 1990a, S. 13). Verantwortlichkeitsabwehr korreliert positiv mit dem Glauben an eine gerechte Welt sowie dem Leistungsprinzip als Verteilungsnorm:

»Das Leistungsprinzip beruht auf einem Menschenbild, welches Selbstverantwortlichkeit und Konkurrenzfähigkeit im Wettbewerb um Güter voraussetzt. Personen, die hiervon ausgehen, tendieren wahrscheinlich dazu, die Ursache für Benachteiligungen zunächst bei den Betroffenen selbst zu suchen. Ferner sollte die Prämisse der Selbstverantwortlichkeit generell ihre Bereitschaft dämpfen, sich für das Schicksal anderer verantwortlich zu fühlen« (ebd., S. 14).

Verantwortlichkeitsabwehr korreliert negativ mit dem Bedürftigkeitsprinzip:

»Personen, die das Bedürftigkeitsprinzip als Gerechtigkeitskriterium bevorzugen, sind für Benachteiligungen anderer besonders sensibel. Folglich sollten sie dem Wunsch oder Anspruch auf Ausgleich, den eine Benachteiligung beinhaltet, als legitim empfinden. Mit dieser Haltung ist eine Neigung zur Verantwortlichkeitsabwehr schwer verträglich« (ebd., S. 14).

Ebenfalls negativ korrelierte die so konzeptualisierte Verantwortlichkeitsabwehr mit der positiven sozialen Einstellung gegenüber den Betroffenen:

»Wer gegenüber bestimmten Menschen eine positive Einstellung hat, wird im Bedarfsfall bereitwilliger Verantwortung für sie übernehmen. Umgekehrt erleichtert es eine negative Einstellung gegenüber einer Person, die Übernahme von Verantwortung für sie abzulehnen« (ebd., S. 13).

Für die Verantwortungsabwehr ebenfalls als wesentlich erachten die Autoren den Handlungsspielraum der betreffenden Personen. Darunter wird die Überzeugung verstanden, Einfluss auf die Lage von Benachteiligten nehmen zu können. Die Wahrnehmung eigener Möglichkeiten und Fähigkeiten, Benachteiligten zu helfen, erleichtert somit die Übernahme von Verantwortung. »Umgekehrt kann die Verantwortlichkeit mit dem Argument abgewendet werden, man verfüge nicht über die erforderlichen Mittel, Kompetenzen oder Ressourcen« (ebd., S. 15f.).

Zusammenfassend drängen sich, wie sich in diesem Abschnitt herausgestellt hat, für die vorliegende Untersuchung vier Klassen von Gründen zur Interpretation von Leistungsheterogenität in Schulklassen auf: Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Glück. Die beiden ersten Klassen können in Hinblick auf die Bildung von Skalen mit Attributen versehen werden, die für Kontexte in der Primarschule geläufig sind. *Fähigkeiten* könnten demnach etwa mit den Bezeichnungen »talentierte versus untalentierte Schüler/-innen«, »selbständige versus unselbständige Schüler/-innen« oder – im heilpädagogischen Bereich etwa als »Schüler/-innen mit versus Schüler/-innen ohne Teilleistungsschwächen« bezeichnet werden. Für *Anstrengung* wären in diesem Sinne etwa »fleißige Schüler/-innen« von »Schüler/-innen, die sich wenig anstrengen« zu unterscheiden. Die beiden Attributionsklassen Aufgabenschwierigkeit und Glück dürften für die Zwecke der zu planenden Untersuchung hingegen anzupassen sein. Weil Leistungsunterschiede im Klassenzimmer die zu erklärende Variable sind, müssen Lehrpersonen von einer für alle gleichermaßen geltenden Norm als Vergleichsmaß ausgehen können. Aufgabenschwierigkeit als Interpretationsquelle für Ursachenzuschreibung eignet sich in diesem Sinne wenig, weil diese nicht variiert werden kann. Gleichzeitig eignet sich diese Kategorie auch in diagnostischer Hinsicht wenig, weil sie kaum hilft, eine Eigenschaft der entsprechenden Schülerin bzw. des Schülers zu beschreiben. Dasselbe gilt für die Kategorie Glück. Anstelle dieser Bezeichnungen müssen also andere Kategorien eingeführt werden, welche zwar die theore-

tischen Voraussetzungen der Genannten repräsentieren (z.B. Ort der Ursache, Stabilität oder Kontrollierbarkeit), jedoch den Belangen der Untersuchung bzw. dem Kontext des zu untersuchenden Feldes besser entsprechen. Die beiden Kategorien müssen in theoretischer Hinsicht folgende Kriterien erfüllen: sie müssen (a) personexterne Kausalität zum Ausdruck bringen, (b) je eine zeitlich eher stabile bzw. instabile Eigenschaft haben und (c) von den betreffenden Schüler/-innen nicht direkt kontrollierbar bzw. änderbar sein. Schließlich sollten die Attributionsalternativen möglichst viel zusätzliche Erklärungskraft für das Zustandekommen von Leistungsunterschieden in Schulklassen besitzen. Als mögliche Kandidaten, die jedoch in Hinblick auf die Skalenbildung theoretisch nochmals genauer zu definieren sind, könnten etwa ›Kenntnisse in der Unterrichtssprache‹, ›Lernbedingungen im Elternhaus‹ oder ›Wissenslücken aus der individuellen Lernbiographie‹ als sinnvolle Kandidaten erscheinen.

Es hat sich in diesem Abschnitt aus attributionstheoretischer Sicht ebenfalls herausgestellt, dass mit Blick auf Allokationsfragen v.a. die von Schülerinnen und Schülern individuell kontrollierbaren Ursachen für die Leistungen Lehrpersonen dazu veranlassen könnten, Unterschiede in Verteilungsfragen zu machen, weil hier Fragen der persönlichen Verantwortlichkeit beantwortet werden. Es ist fraglich, inwiefern die referierten Befunde und Modelle für den Kontext der Primarschule direkt adaptierbar sind. Lehrpersonen haben ihren Förderauftrag für alle Schülerinnen und Schüler zu erfüllen. Gleichzeitig wurden in keiner der genannten Untersuchungen pädagogische, d.h. hier v.a. auf klar asymmetrischen Beziehungen basierende, advokatorische Entscheidungen analysiert. Trotzdem kann als generelle Erkenntnis aus diesem Abschnitt mitgenommen werden, dass auch im Kontext der Primarschule aus Lehrersicht Leistung bzw. entsprechender Erfolg Anstrengung bedingt, um als gerechtfertigt wahrgenommen zu werden. Gerade die Anstrengungskomponente dürfte die Wahl des Bedürftigkeitsprinzips zur Allokation von Zeit und Energie von Lehrpersonen dahingehend beeinflussen, dass Verteilungen gegenüber Schülerinnen und Schülern, deren besondere Benachteiligung auf einen Mangel an Anstrengung zurückgeführt wird, nicht gemäß der Bedürftigkeitsnorm erfolgen. Es hat sich ebenfalls gezeigt, dass gerade für benachteiligte Schülerinnen und Schüler – sei dies aufgrund von Migrationskontexten, aufgrund von mangelnder Begabung bzw. Teilleistungsschwächen (z.B. Legasthenie, Dyskalkulie, etc.), ungünstigen außerschulischen Lernumgebungen oder anderen Ursachen – die Anstrengungskomponente zum entscheidenden Kriterium in Allokationsfragen werden dürfte.

3.2.2.6 Prävention vor Vergeudung knapper Ressourcen

Bevor das – mehr pragmatische als gerechtigkeitsmotivierte – Entscheidungskriterium der Prävention vor Vergeudung referiert werden soll, muss kurz geklärt werden, was in sozialpsychologischer Perspektive unter Ressourcen überhaupt verstanden wird. Mit Foa und Foa (1974) können Ressourcen als »any commodity – material or symbolic – which is transmitted through interpersonal behavior« (S. 36) begriffen werden. Die Autoren haben soziale Ressourcen in sechs Kategorien klassifiziert: Zuneigung/Liebe (als Ausdruck emotionaler Anerkennung), Dienstleistung (i. S. von Aktivitäten, welche den Körper oder den Besitz einer Person betreffen), Güter (dingliche Produkte, Objekte oder Materialien), Geld (jede Form von Münze, Zahlungsmittel oder Gutschein, welche einen Tauschwert haben), Information (Beratung, Meinungen, Instruktion oder Aufklärung) und Status (ge-

meint als evaluatives Urteil, welches Prestige, Ansehen oder Achtung zum Ausdruck bringt). Diese Ressourcenklassen wurden von den Autoren entlang der zwei Dimensionen *Partikularität* (universell versus spezifisch) sowie *Konkretheit* (symbolisch versus konkret) in eine zirkuläre Ordnung gebracht. Partikularität meint das Ausmaß, in welchem der Wert einer bestimmten Ressource von der Identität der verteilenden Person oder der Beziehung zwischen Verteiler und Empfänger beeinflusst ist. Liebe, beispielsweise, ist die spezifischste Kategorie, während Geld die universellste ist. Konkretheit bezieht sich auf das Ausmaß der Dinglichkeit (Güter sind konkret, Status ist symbolisch).

Die empirischen Untersuchungen, welche die Theorie von Foa und Foa (1974) zu testen versuchten, deuten darauf hin, dass die differenziellen Eigenschaften von Ressourcen die Verteilung beeinflussen dürften (für eine Übersicht vgl. z.B. K. Törnblom & Kazemi 2007). So kann also ein Verteilungsprinzip, welches für die Allokation einer bestimmten Ressource als fair erachtet wird, für die Verteilung einer anderen Ressource als überhaupt nicht angebracht erlebt werden. Obwohl die Befunde nicht eindeutig sind, so Törnblom und Kazemi (2007) zusammenfassend, scheinen Menschen eine beitragsorientierte monetäre Belohnung zu präferieren, während Bedürftigkeit und Gleichheit oft als gerechteste Allokationsnormen gesehen werden, wenn es um die Verteilung von sozio-emotionalen Ressourcen geht. Foa und Foa (1974) vermuten weiter, dass die erlebten Kosten geringer sind, je spezifischer bzw. partikularistischer die Ressource ist. So sind die Vorräte an Geld erschöpflich, während emotionale Zuwendung oder Ansehen in psychologischer Terminologie ›kosten-effektiver‹ sein dürften. Jedenfalls dürften Verteilungsprinzipien hinsichtlich ihrer ›Kosten-Orientierung‹ variieren. Das Beitrags- und Bedürftigkeitsprinzip sind eher kostenorientiert als das Gleichheitsprinzip, weil sie die Vergabe von Belohnungen bzw. Ressourcen an Kriterien der Bedürftigkeit, Leistung, Anstrengung, Fähigkeit oder Verdienst ausrichten. In diesem Sinne spekulieren Törnblom und Kazemi (2007) auf plausible Weise, dass universalistische soziale Ressourcen eher gemäß dem Beitragsprinzip verteilt werden als partikularistische bzw. spezifische Ressourcen, während spezifische Ressourcen wohl eher nach dem Gleichheitsprinzip verteilt werden als universalistische Ressourcen. Sehr knappe Ressourcen werden gemäß diesem Autor oft nach dem Beitrags- oder Bedürftigkeitsprinzip verteilt, während die Allokation unbegrenzt vorhandener Ressourcen eher nach dem Gleichheitsprinzip stattfinden kann. In diesem Zusammenhang ist auch die Valenz von Ressourcen zu diskutieren. Ohne für die Belange der vorliegenden Arbeit in Details gehen zu müssen (vgl. auch Jasso 1998; für eine Übersicht siehe z.B. Törnblom 1992), wurde die Frage untersucht, ob die Allokation von Ressourcen mit positiver oder negativer Valenz (z.B. Guthaben oder Schulden) denselben Kriterien der Distributionsgerechtigkeit folgt. Die Ergebnisse hierzu deuten darauf hin, dass die Verteilung von negativ-wertigen Ressourcen (z.B. Beschuldigung, Fehlinformation, Schaden, Hass) anderen Allokationsregeln folgt als die Verteilung von positiv-wertigen Ressourcen. So haben die wenigsten Menschen etwas dagegen, die Profite anderer nach dem Gleichheitsprinzip zu verteilen; sie würden es jedoch im höchsten Maße unfair finden, wenn die Distribution von Verlusten anders als nach dem Beitragsprinzip (z.B. nach Verantwortlichkeit) erfolgen würde.

Wie weiter oben bereits erwähnt wurde, dürften für den hier referierten Zusammenhang Untersuchungen zu Korrelationen zwischen der Allokation von Konsequenzen nach Attributionsprozessen und der Prävention vor Vergeudung wesentlich sein. Der Unterricht, in dessen Rahmen die Lehrkraft agiert, ist zeitlich begrenzt. Insofern stehen Lehrpersonen

vor dem Problem, wie ihre fachliche Kompetenz einzusetzen ist. Leventhal et al. (1973a) legten in ihrer Untersuchung Befunde vor, wonach Menschen in Verteilungsprozessen – in der genannten Studie sind das Belohnungen – darauf zu achten scheinen, dass die zu verteilenden Ressourcen nicht an Empfänger »verschwendet« werden, welche damit nichts anfangen können. Die besagte Studie geht von der Equity-Theorie aus, wie sie von Adams (1963) formuliert wurde. Die Autoren fanden, dass die Allokation des Entgelts nicht nur von den Informationen über die Arbeitseinsätze bzw. Aufwände der potenziellen Empfänger abhängt, sondern auch von Informationen darüber, wie vergangene Entgeltungen von jenen verwertet wurden. Aufteilungsentscheidungen werden also auch dadurch beeinflusst, ob die Verteilenden den Empfängern zutrauen, ihren Anteil an den zu verteilenden Ressourcen auch wirklich nützlich verwenden zu können. Dieses dürfte, um mit Leventhal et al. (1980) zu sprechen, ein ganz pragmatisches Effizienzgebot sein, welches mit Fairness nicht sehr viel zu tun zu haben braucht. Die Autoren ordnen Effizienzüberlegungen bzw. die Maßgabe, knappe Ressourcen optimal nutzen zu wollen, dem Bedürftigkeitsprinzip zu.

Um die Ausführungen dieses Abschnitts für unseren Kontext zusammenzufassen, muss aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse vorerst eine Konzeptualisierung von Ressourcen für die vorliegende Arbeit vorgenommen werden. Diese Konzeptualisierung orientiert sich in pragmatischer Absicht an Plausibilitätskriterien und forschungsstrategischen Überlegungen. So ist im Lichte von Plausibilitätsüberlegungen etwa zu fragen, welche Qualitäten jene Ressourcen aufweisen, die im Schulalltag ausgetauscht werden. Es dürften dies, um in der Klassifikation von Foa und Foa (1974) zu bleiben, v. a. Zuneigung/Liebe (d. h. emotionale Anerkennung), Güter (v. a. Materialien), Information (Beratung, Instruktion, Aufklärung) und Status (Anerkennung im nicht-emotionalen Bereich in Form von Rechten oder Noten) sein. Die Vielfalt an möglichen, plausiblen Ressourcen bleibt insofern derart groß, dass aus forschungsstrategischer Sicht moderierende Drittvariablen eingehandelt werden könnten, wenn das ganze Spektrum an Ressourcen zur Verteilung angeboten würde. Diese Vielfalt und die damit einhergehende potenzierte Wahrscheinlichkeit von nicht aufgeklärten Drittvariablen wäre nach der Datengewinnung ungemein schwierig zu interpretieren. Ein anderes wichtiges Argument, welches für eine möglicherweise etwas vage definierte Formulierung der angesprochenen Ressourcenklasse spricht, ist die forschungsstrategische Absicht, die gewonnenen Gerechtigkeitsorientierungen mit den grundlegenden pädagogischen Intentionen der »Integration« bzw. der »Kompensation« in Verbindung bringen zu können (vgl. Kapitel 2.5.4). In dieser Hinsicht ist v. a. die Frage zu beantworten, ob, und wenn ja, bei welchen Schülerinnen und Schülern Unterschiede gemacht werden sollten. Daneben scheint in schul-praktischer Hinsicht evident, dass etwa Materialien oder Informationen in der Primarschule kaum nach dem Beitragsprinzip verteilt werden, sondern, wenn schon nicht nach dem Gleichheitsprinzip, so doch nach dem Bedürftigkeitsprinzip. Es sei hier daran erinnert, dass Zuweisungsprinzipien im alltäglichen Handeln – auch im Lehrerhandeln – kaum in Reinform anzutreffen sein dürften. »Vermischtheit ist die Regel, nicht die Ausnahme« (Heckhausen 1974, S. 71). Die Frage, welche Verteilungsnormen in Abhängigkeit der Qualitäten von Ressourcen von Lehrpersonen gewählt werden, müsste nach Ansicht des Verfassers dieser Arbeit in einer eigenen Studie untersucht werden, welche sich jedoch mit Blick auf das Design der Studie bzw. den Methodenplan viel stärker einschränken müsste auf bestimmte Situationen bzw. Zielsetzungen des Lehrerhandelns.

Wird also die Frage gestellt, an welchen Gerechtigkeitsorientierungen sich Primarlehrpersonen im Umgang mit Leistungsheterogenität in ihren Klassen orientieren, steht die übergreifende Frage im Fokus, welcher Gruppe von Schülerinnen und Schülern in der Beurteilung von Lehrpersonen am meisten Aufmerksamkeit, Unterstützung bzw. Zeit und Energie zukommen sollte und nach welchen Kriterien solche Orientierungen legitimiert werden. Aus individueller Perspektive besteht, wie erwähnt wurde, eine wesentliche Problemstellung für Lehrpersonen darin, wie die eigene Arbeitskraft möglichst effektiv eingesetzt werden kann. Mit der Konzeptualisierung von *Ressourcen als Aufmerksamkeit und Unterstützung bzw. Zeit und Energie* ist die Forschungsperspektive dahingehend eingeschränkt, dass erhoben werden kann, welche Qualitäten von Schülerinnen und Schülern Lehrpersonen veranlassen, Unterschiede in der Behandlung zu machen. Ebenfalls dürfte somit sichtbar werden, welche Qualitäten von Schülermerkmalen in den Orientierungen von Lehrpersonen mit welchen Gerechtigkeitsnormen zusammenhängen. Auf die Konzeptualisierung und Verwendung von negativ-wertigen Ressourcenvergaben (z. B. Strafen etc.) wird in dieser Arbeit zugunsten der methodischen Einfachheit bzw. forschungspragmatischen Durchführbarkeit verzichtet. Die Frage, inwiefern das Motiv von Lehrpersonen eine Rolle spielt, bei der Allokation ihrer Zeit und Energie auf effektive Ressourcenallokation zu achten, also die Verteilung ihrer Zeit und Energie auch von ihren Erfahrungen darüber abhängig zu machen, wie entsprechende Schülerinnen und Schüler die Ressourcen aus vergangenen Verteilungen genutzt haben, kann in dieser Arbeit aus den genannten Gründen ebenfalls nicht erforscht werden. So plausibel das Argument intuitiv für die alltägliche Praxis erscheinen mag und so wahrscheinlich seine tatsächliche Wirksamkeit sein mag, so schwierig wäre seine Erhebung.

3.2.3 Sind sozialpsychologische Befunde auf die Schule generalisierbar?

Nachdem in Kapitel 3.2 Zugänge, Befunde und sich daraus ergebende Thesen zur Verteilungsgerechtigkeit referiert wurden, soll zum Schluss dieses Kapitels deren Generalisierbarkeit auf den Kontext der Schule eingeschränkt werden. Die Probleme mit der Verallgemeinerung beginnen damit, dass die Mehrzahl der oben diskutierten Befunde in sozialpsychologischen Experimenten gewonnen wurde. Diese sind – wiederum in der Mehrzahl – an erwachsenen bzw. adoleszenten Versuchspersonen durchgeführt worden. Die Rahmenbedingungen von Verteilungsentscheidungen unter Statusgleichen in Kleingruppen dürften sich von Allokationsentscheidungen in pädagogischen Settings zumindest in dreierlei Hinsicht unterscheiden: Zum einen betreffen Allokationsentscheidungen im Kontext der Primarschule Kinder, also noch nicht Mündige. Dies hat zur Konsequenz, dass die Beziehung zwischen der verteilenden Person und der empfangenden Person als asymmetrisch zu bezeichnen ist. Zum anderen sind pädagogische Interventionen in dieser Hinsicht weitgehend als advokatorische zu bezeichnen. Die sich daraus ergebenden ethischen Fragen stellen sich nicht zwischen mündigen Menschen, sondern zwischen Mündigen und Unmündigen – ja, sie stellen sich den betreffenden Mündigen allein, denn ihre Normierungsvorschläge sind nicht an die Zustimmung oder Ablehnung der davon betroffenen Unmündigen gebunden (vgl. Brumlik 2004). Als weiteres einschränkendes Argument sei genannt, dass die Verteilungsfragen in den oben referierten Studien weitgehend Kontexte betrafen, in denen die Verteilenden bezüglich der zu verteilenden Ressourcen selbst auch als Empfänger involviert waren. Im Unterschied dazu profitieren

Lehrpersonen als verteilende Personen von der Ressource, welche verteilt wird, selbst nicht direkt. Weiter orientieren sich verschiedene Schulen an jeweils anderen Orten und ungleichen Schulstufen an unterschiedlichen Imperativen. Wenn auch, um mit (Walzer 1983/2006) zu sprechen, die Primarschule weitgehend ein »egalitäres Geschäft« sein mag, dürften auch hier zu bestimmten Zeiten im Schuljahr und bei bestimmten pädagogischen Anlässen eine Vielzahl von gerechtigkeitsrelevanten Erwägungen zum Tragen kommen. Als letzte Einschränkung dürfte die Tatsache zu nennen sein, dass Lehrpersonen mit ihren Schülerinnen und Schülern in einem institutionell prädisponierten Kontext tätig sind, in welchem sie über längere Zeit und in der Auseinandersetzung mit einer Vielzahl an indirekt mitbeteiligten Verantwortungsträgern innerhalb und außerhalb der Schule ihren Förderauftrag wahrnehmen. Die sich daraus ergebende Komplexität möglicher moderierender Variablen auf Verteilungsentscheidungen kann experimentell kaum abgebildet werden.

3.3 Gerechtigkeit in der Schule

Wie wir gesehen haben, dürften Vorstellungen über Gerechtigkeit kontextabhängig sein. Es ist aus der Einschränkung der Generalisierbarkeit sozialpsychologischer Befunde für den schulischen Kontext ebenfalls hervorgegangen, dass dieser durch spezifische Charakteristika gekennzeichnet sein dürfte, welche sich in entsprechenden gerechtigkeitsrelevanten Strukturen und Interaktionen niederschlagen dürften. In Abschnitt 3.3.1 wird deshalb die erziehungswissenschaftliche Literatur danach befragt, in welcher Weise sie Distributionsgerechtigkeit in der Schule aufgearbeitet hat. Wie sich herausstellen wird, kann die Frage – zumindest für den deutschsprachigen Raum Europas – nicht in systematischer Weise beantwortet werden. Deshalb wird das Feld in den folgenden Abschnitten anhand von besonders gerechtigkeitsvirulent erscheinenden Topoi innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplin aufgerollt: Abschnitt 3.3.2 erörtert demnach die Frage, wie sich die Gerechtigkeitsthematik in der pädagogischen Ethik präsentiert. Danach folgen in Abschnitt 3.3.3 entsprechende Erkenntnisse aus der Literatur zur Lehrerpersönlichkeit bzw. zu Selbstverständnissen von Lehrpersonen. Abschnitt 3.3.4 referiert Hinweise aus der Schultheorie bzw. der Bildungssoziologie. Danach können in Abschnitt 3.3.5 Ansätze aus dem Feld der Professionalisierungsdebatte ausgeführt werden. Hierin sollen insbesondere Beiträge zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern sowie Ansätze aus dem Feld der Lehrerbildung zur Sprache kommen. In Abschnitt 3.4 zur Koordination pädagogischer Gerechtigkeitskonzepte und Differenzvorstellungen werden die gewonnenen Erkenntnisse schließlich zusammengefasst.

3.3.1 Distributionsgerechtigkeit in der pädagogischen Literatur⁶⁵

Auf der einen Seite ist wohl Oelkers (2007) zuzustimmen, dass sich Bildung nur als persönliches Attribut verstehen lässt.

⁶⁵ Weil sie Verteilungsproblematiken explizit ausschließen, werden hier Ansätze im Bereich pädagogischer Anerkennungstheorien (vgl. z.B. Prengel 1996) bzw. anerkennungstheoretisch begründeter Gerechtigkeitstheorien (z.B. Stojanov 2006; 2009; 2011; für eine kritische Übersicht z.B. Micus-Loos 2012) nicht weiter erörtert. Einzelne inhaltliche Bemerkungen hierzu finden sich jedoch in den Abschnitten 1.2.4 (S. 26) sowie 7.4 (S. 352).

»In dieser Hinsicht ist Bildung sicher das Ungerechteste, was es gibt. Nicht nur ist sie total ungleich, sie verschafft auch unverdient Vorteile und – sie ist nicht sozial. Jeder Gerechtigkeits-theoretiker müsste sich mit Grausen abwenden. Bildung ist weder als Proportion fassbar noch unterliegt sie Fairnessregeln, sie ist moralisch kaum zu disziplinieren und sie setzt starke Hierarchien voraus, nicht etwa nur die ›feinen Unterschiede‹. Bildung ist einzig individuell möglich, also nicht zweimal in gleicher Weise vorhanden« (S. 1).

Wenn man auf der anderen Seite aber dem Gedanken von Brumlik (2004) folgt, dass Schule seit Platon zum Ziel hatte, »Gerechtigkeit durch systematische Beeinflussung kommender Generationen, also durch Erziehung zu institutionalisieren« (S. 29), müsste dem Zusammenhang zwischen Schule und Gerechtigkeit trotzdem einige Bedeutung zukommen.

»Gerechtigkeit ist die erste Tugend sozialer Institutionen, so wie die Wahrheit bei Gedanken-systemen. Eine noch so elegante und mit sparsamen Mitteln arbeitende Theorie muß fallengelassen oder abgeändert werden, wenn sie nicht wahr ist; ebenso müssen noch so gut funktionierende und wohlabgestimmte Gesetze und Institutionen abgeändert oder abgeschafft werden, wenn sie ungerecht sind. Jeder Mensch besitzt eine aus der Gerechtigkeit entspringende Unverletzlichkeit, die auch im Namen des Wohles der ganzen Gesellschaft nicht aufgehoben werden kann. Daher läßt es die Gerechtigkeit nicht zu, daß der Verlust der Freiheit bei einigen durch ein größeres Wohl für andere wettgemacht wird. Sie gestattet nicht, daß Opfer, die einigen wenigen auferlegt werden, durch den größeren Vorteil vieler anderer aufgewogen werden. Daher gelten in einer gerechten Gesellschaft gleiche Bürgerrechte für alle als ausgemacht; die auf der Gerechtigkeit beruhenden Rechte sind kein Gegenstand politischer Verhandlungen oder sozialer Interessen-abwägungen. Mit einer falschen Theorie darf man sich nur dann zufrieden geben, wenn es keine bessere gibt; ganz ähnlich ist eine Ungerechtigkeit nur tragbar, wenn sie zur Vermeidung einer noch größeren Ungerechtigkeit notwendig ist. Als Haupttugenden für das menschliche Handeln dulden Wahrheit und Gerechtigkeit keine Kompromisse« (Rawls 1979, S. 19f.).

Was John Rawls für soziale Institutionen fordert, muss, um hier mit Flitner (1985) zu sprechen, »für die Schule besonders gelten« (S. 1). Und weiter:

»Das Thema ›Gerechtigkeit‹ ist jedem, der mit Schule zu tun hat oder der in seinen Schulerinnerungen kramt, unmittelbar gegenwärtig. Es beherrscht den Alltag von Schülern und Lehrern, es beschäftigt die Schulverwaltung und die Gerichte, und es ist ein Thema der Sozial- und Bildungspolitik« (ebd.).

Bis Ende der 1990er-Jahre wurde unter dem Etikett ›Gewalt an Schulen‹ nur Gewalt von Schülerinnen und Schülern gegenüber Mitschülern, Lehrern und Dingen beschrieben (vgl. Krumm & Weiss 2002). Erst neuere Untersuchungen zu Gewalt an Schulen verlagern den Fokus auf Machtmissbrauch bzw. Kränkungen von Schülern durch die Lehrerschaft. Krumm und Weiss (2002) haben in Deutschland, Österreich und der Schweiz knapp 3000 Studenten über kränkendes Lehrerverhalten befragt; 78 Prozent der Untersuchten sagten aus, als Schülerin oder Schüler unter kränkendem Lehrerverhalten gelitten zu haben. Die Schilderungen der Befragten lesen sich wie ein finsterer Kriminalroman. Es finden sich haarsträubende Geschichten über falsche oder ungerechte Lehrerbeurteilungen durch willkürliche Noten, pädagogisch fragwürdige Kriterien und Maßstäbe, unklare Leistungsanforderungen, Bewertung leistungsfremder Faktoren und Verfahrensfehler während Prüfungen. Aber auch Rechthaberei, Vorverurteilungen bzw. Antipathie und offensichtliche Vergeltungsakte mit z. T. schwerwiegenden Konsequenzen kommen zum Ausdruck. Schließlich werden auch Episoden genannt, in denen Lehrpersonen sich nicht

an Versprechen halten oder Begründungen verweigern. Fast die Hälfte der Befragten gab an, dass sie nicht reagiert hätte, »weil es nichts genützt hätte«.

Mit diesen Überlegungen ist davon auszugehen, dass Gerechtigkeit eine zentrale – wenn auch nicht immer explizit gestellte – Frage im Schulalltag sein müsste. Sichtet man entsprechende Handbücher (z.B. Helsper & Böhme 2004; Hurrelmann & Ulich 1998; Krüger & Helsper 2002; Lenzen 1994; Roth 2001), können die als latent mit direkter Gerechtigkeitsrelevanz zu bezeichnenden Forschungsfelder für den Problembereich Schule wie folgt aufgelistet werden: Lehrerprofessionalität und Berufsethik (z.B. Combe & Kolbe 2004; Giesecke 2001), Lehrer-Schüler-Interaktion (z.B. Bönsch 2001; Diederich 1994; Naujok et al. 2004; Ulich 2001), Schule und Ethnizität (z.B. Radtke 2004a), Schule und das Generationenverhältnis (z.B. Kramer 2004), Schule und Geschlecht (z.B. Faulstich-Wieland 2004), Schule und Gewalt (z.B. Holtappels 2001), Leistungsbeurteilung und Selektionspraxis (z.B. Baumert 2001; Diehm 2004), Sonderschule versus integrative Beschulung (z.B. Opp et al. 2001, 2004), soziale und sozial-regionale Ungleichheit von Bildungskarrieren (z.B. Ditton 2004b; Steinkamp 2001) sowie Unterrichts- bzw. Lehr-Lernforschung (z.B. Lüders & Rauin 2004).

Die mehr oder weniger explizit herausgestellte Bedeutung von Gerechtigkeitsfragen der Lehrer-Schüler Interaktion zeigt sich ebenfalls in Klassikern der pädagogischen Psychologie (z.B. Gage & Berliner 1996). Es ist zu lesen, wie wesentlich für Schülerinnen und Schüler Gerechtigkeitsorientierungen der Lehrerinnen und Lehrer seien. Nave-Herz (1977, S. 37) analysierte fünf Studien,⁶⁶ welche mittels der Aufsatzmethode der Frage nachgegangen sind, wie Schülerinnen und Schüler die ideale Lehrperson charakterisieren (»wie ich mir meinen Lehrer wünsche«).

»Trotz aller methodischen Unzulänglichkeiten sind die Ergebnisse dieser Untersuchungen insofern interessant, als sie übereinstimmend auf zwei Momente hinweisen: sie zeigen erstens, daß es einen bestimmten Typus des idealen Lehrers gar nicht gibt und zweitens, daß Gerechtigkeit diejenige Eigenschaft ist, die von allen Schülern sowohl der Unter-, Mittel- und Oberstufe als auch von denjenigen in den Großstädten und in ländlichen Gemeinden am häufigsten als Grundvoraussetzung für einen guten Lehrer genannt wird. Jedoch was unter Gerechtigkeit zu verstehen ist, ändert sich mit dem Alter der Schüler: Auf der Unterstufe der 11–13-Jährigen herrscht der Standpunkt vor, der Lehrer müsse gegenüber allen Schülern die gleichen Forderungen vertreten (Motto: omnibus idem), der Schüler der Mittelstufe wünscht sich eine individuelle Bewertung seines Verhaltens und seiner Leistung (suum cuique). Der Oberstufenschüler erkennt, daß der Lehrer nicht jedem Schüler gerecht werden kann – aus Gründen der begrenzten, subjektiven Sicht des Lehrers, aber auch, weil ein objektiver Maßstab für das Klima des Zusammenlebens in der Klasse unbedingt erforderlich ist« (ebd., S. 37).

Sie berichtet auch von Studien, welche die Idealcharakteristika von Lehrpersonen aus der Sicht der Eltern erhoben haben. »Von den Eltern nennt die Mehrheit (= 68,6%) ebenso Gerechtigkeit als das notwendigste Kriterium für den Lehrberuf, dann Unterrichtsfähigkeit (= 36,9%), Strenge (= 29%), Güte (= 23,5%), Geduld (= 23,5%) usw.« (ebd., S. 38). Auch in weiteren, wesentlich aktuelleren Beiträgen zur Frage, welche Lehrermerkmale Schülerinnen und Schüler besonders gewichten (König 2007), wird Gerechtigkeit durchweg als zentrale Kategorie genannt.

⁶⁶ Die Autorin gibt einschränkend zu bedenken, dass es sich bei allen diesen Untersuchungen um regional begrenzte Befragungen handelte, welche nur bestimmte Schülergruppen umfassten (Oberschüler, Berufsschüler, Grund- und Hauptschüler).

Man würde insofern meinen, explizite Kompetenzen in Gerechtigkeitsfragen gehörten zum Standardrepertoire des Lehrpersonals und es existiere eine entsprechende erziehungswissenschaftliche Forschung dazu. Eine intensive Literaturrecherche, die im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts durchgeführt wurde, hat jedoch ergeben, dass erstens keine aktuelle pädagogische Gerechtigkeitstheorie auffindbar zu sein scheint und sich zweitens auch die entsprechende empirisch-erziehungswissenschaftliche Forschung kaum explizit mit Fragen von Distributionsgerechtigkeit des Lehrerhandelns befasst hat. Dieser Befund erstaunt. Selbst im Bereich der Vermittlung von Theorie und Praxis, gemäß Hügli (2007) ein »Lieblingsproblem« der Pädagogik (S. 112), ist zu der- oder demjenigen, »der in der pädagogischen Praxis, in einer konkreten Situation zu handeln hat, der urteilen muss, um sein Handeln pädagogisch zu rechtfertigen« (Heitger 2007, S. 88), für unseren Zusammenhang meist nicht viel mehr zu entnehmen, als dass diese Rechtfertigung eben darin bestehe, »die konkrete Situation auf Prinzipien zu beziehen« (ebd., S. 88). Dieses Fehlen an Forschung zu Distributionshandeln von Lehrpersonen mag mit unterschiedlichen Gründen zusammenhängen, welche in den folgenden Abschnitten aufgegriffen und summarisch diskutiert werden sollen.

3.3.2 Zur Gerechtigkeitsthematik in der pädagogischen Ethik

Pädagogische Gerechtigkeitstheorien, so würde man vermuten, wären etwa im Felde der pädagogischen Ethiken zu suchen, weil diese das Verhältnis von Moral und Erziehung beschreiben. Immerhin stellt Pädagogik den Versuch dar, Moral durch Erziehung zu erwirken. Umgekehrt steht das Problem zur Debatte, wie pädagogische Eingriffe unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten legitimiert werden können. Grundlegend könnte also gefragt werden, inwiefern Schülerinnen und Schüler Zuwendung aus Mitleid bzw. Solidarität verdienen oder gar ein Recht auf Gerechtigkeit haben. Ebenfalls von Interesse wäre etwa, inwiefern sich das Vokabular zur Beschreibung pädagogischer bzw. schulischer Gerechtigkeit von jenem aus Theorien sozialer Gerechtigkeit (wie z.B. Rawls' Theorie der Gerechtigkeit aus dem Jahr 1979) unterscheidet bzw. zu unterscheiden hat. Von herausragendem Interesse erscheint insbesondere, Kriterien zu gewinnen, welche einen gerechten pädagogischen Umgang unter Heterogenitätsbedingungen kennzeichnen, bspw.: Inwiefern sollten ungleichartige Kinder dieselben Rechte auf Bildung bzw. Beschulung haben? Was bedeutet begabungsgerechte Förderung? Welches ist die pädagogisch-ethische Problematik von Heterogenität? Inwiefern gibt es eine pädagogische Sprache zur Unterscheidung von *Ungleichartigkeit* und *Ungleichwertigkeit*?

Neben der schlichten Tatsache, dass überhaupt nur wenige pädagogische Ethiken verfasst worden sind, werden darin höchst heterogene Probleme reflektiert. Mit Oelkers (1992) betrifft die zentrale Fragestellung einer »pädagogischen Ethik« zunächst nicht, »wie Moral vermittelt, sondern wie Erziehung gerechtfertigt werden kann. Die Rechtfertigung von Erziehung ist aber nicht einfach eine Ableitung aus der Ethik, sondern verlangt eine Analyse der Modellannahmen, mit denen das Objekt oder der Referenzbereich »Erziehung« gedacht wird« (S. 11).

Eine theoretische Auseinandersetzung mit der Frage der Legitimierbarkeit von Distributionsproblemen findet sich in dieser Schrift jedoch nicht. Löwisch (1995) versucht in seinem Beitrag hingegen ein Berufs- bzw. Handlungsethos zu entwerfen, welches er als »handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen« kon-

zipiert. Gerechtigkeit wird hier als ethisches Prinzip eingeführt, jedoch an keiner Stelle auf pädagogische bzw. schulische Prozesse bezogen. Als weiteres Beispiel sei Brumliks (2004) ›Advokatorische Ethik‹ genannt, in welcher es in den für unsere Frage interessierenden Passagen wiederum um die prinzipielle Legitimierbarkeit pädagogischer Handlungen geht, nicht aber um Verteilungshandlungen.

Gerechtigkeit ist, um hier mit Heid (2006) zu sprechen, immer dann ein Thema, wenn es um die Kritik oder um die Rechtfertigung der *Ungleichbehandlung von Menschen*, der *Ungleichbewertung von Handlungen oder Handlungsergebnissen*, oder der *ungleichen Verteilung materieller oder immaterieller Güter* geht. Die Gerechtigkeitsforderung im Bildungswesen begründet sich gemäß diesem Autor (ebd.) u. a. aus der Tatsache, dass Lerngelegenheiten knappe Güter darstellen, welche ungleich verteilt sind sowohl in der primären als auch in der sekundären Sozialisation. Im Weiteren stellen Lerngelegenheiten notwendige Bedingungen für erfolgreiches Lernen dar, welche wiederum als Voraussetzung entsprechender sozialer Platzierungen und Chancen gelten. Inwiefern pädagogische Eingriffe, welche immer auch Verteilungsakte beinhalten, gerecht sein können oder was ein gerechter Umgang mit Ungleichheit in der Schule bedeuten würde, damit setzen sich die referierten pädagogischen Ethiken jedoch nicht auseinander.

Nachdem der Mangel an systematischer, pädagogisch-ethischer Reflexion zu Fragen der Verteilungsgerechtigkeit in der Schule festgestellt wurde, sollen nun einige exemplarische Beispiele möglicher Problematiken solcher Herangehensweisen aufgezeigt werden. Diese können zum jetzigen Zeitpunkt erst in unsystematischer und vorläufiger Weise umrissen und in exemplarischer Weise dargelegt werden, sollen aber zum besseren Verständnis der Relevanz des benannten Forschungsdesiderats dennoch wenigstens andiskutiert werden.

Die Frage, wie pädagogische Gerechtigkeit mit sozialer Gerechtigkeit in eine ethisch sinnvolle Relation gestellt werden kann, haben Cambron-McCabe und McCarthy (2005) als Forschungsdesiderat in Aussicht gestellt (S. 211). Mit Hradil (2001) wird von sozialer Ungleichheit gesprochen, »wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ›wertvollen Gütern‹ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten« (S. 30, Hervorhebungen entfernt). Mit sozialer Ungleichheit wird also nicht eine wertneutrale Verschiedenartigkeit (i. S. von Heterogenität) verstanden, sondern ungleiche Behandlung »von Personen bezüglich der ihnen zugestandenen Rechte und sozialen Güter« (Ditton 2004b, S. 605). Nun meint soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen meist nicht Ergebnisgleichheit, sondern Chancengleichheit. Es ist möglich, ungleiche soziale Positionen in dieser Perspektive zu rechtfertigen – unter folgender Voraussetzung: »Die begehrten Positionen müssen grundsätzlich allen Bürgern offen stehen, und alle müssen gleiche Chancen haben, in diese Positionen zu gelangen, sofern sie über die dafür erforderlichen Fähigkeiten verfügen und entsprechende Leistungen erbringen« (Koller 1995, S. 62).

Chancengleichheit übersetzt auf pädagogische Zusammenhänge würde dann heißen, dass »jedes Schulkind unabhängig von seiner sozialen Herkunft die gleiche Startchance im Bildungssystem haben soll« (Becker 2004, S. 165f.). Mit Heckhausen (1974) soll keiner »bei der gesellschaftlichen Zuweisung von Chancen aus Gründen, die er nicht selbst zu verantworten hat, gegenüber anderen bevorzugt oder benachteiligt werden« (S. 107). Mit Müller und Mayer (1976) wäre »Chancengleichheit dann erreicht [...], wenn Unterschiede zwischen großen sozialen Gruppen sich nicht mehr in den Bildungs- und Berufschancen von Kindern auswirken würden« (S. 27). Gemeint ist also nicht Ergebnisgleich-

heit und auch nicht formale Chancengleichheit, »nach der Bildungserfolge nunmehr ausschließlich von den individuellen Fähigkeiten, Anstrengungen, Leistungen und Motivationen abhängen soll« (Becker 2004, S. 166). Aus pädagogischer Sicht stellt sich zuerst die Frage, welche Gleichheit bzw. welche Ungleichheit wie gewichtet werden kann (soll), um Chancengleichheit sinnvoll anstreben zu können (vgl. z.B. Schmidt 2004). Im Weiteren stellt sich das von Kersting (2005a) beschriebene Kriterienproblem: Wer gehört zu den Gleichen, wer zu den Ungleichen? Wie bereits Heckhausen (1974) aufzuzeigen versuchte, steht Chancengleichheit im Widerspruch zu Chancenausgleich, weil Chancengleichheit, verstanden als Differenzierung der Angebote nach individueller Optimalität für den Empfänger, die Entwicklungsdivergenz zwischen den Empfängern vergrößert. Ebenfalls mit Heckhausen lässt sich sodann fragen, wie hoch oder wie niedrig das Sockelniveau an Bildungschancen für alle sein sollte (ebd., S. 136). Er fragt weiter: »Können die Lernziele für ein chancenausgleichendes Sockelniveau der Bildung für alle ausschließlich auf Konvergenz der Bildungsentwicklung gerichtet sein« (ebd., S. 137)? Eine andere Frage, die sich mit Heckhausen stellen lässt, ist die inhaltliche Konzeption von Chancengleichheit: Wie könnte der Zielzustand definiert werden und welche empirischen Eigenschaften hätte er?

Heid (1988) hat in seiner Erörterung »zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit« differenziert, was mit der Forderung nach Gleichheit versus Ungleichheit gemeint sein kann (vgl. Abb. 2):

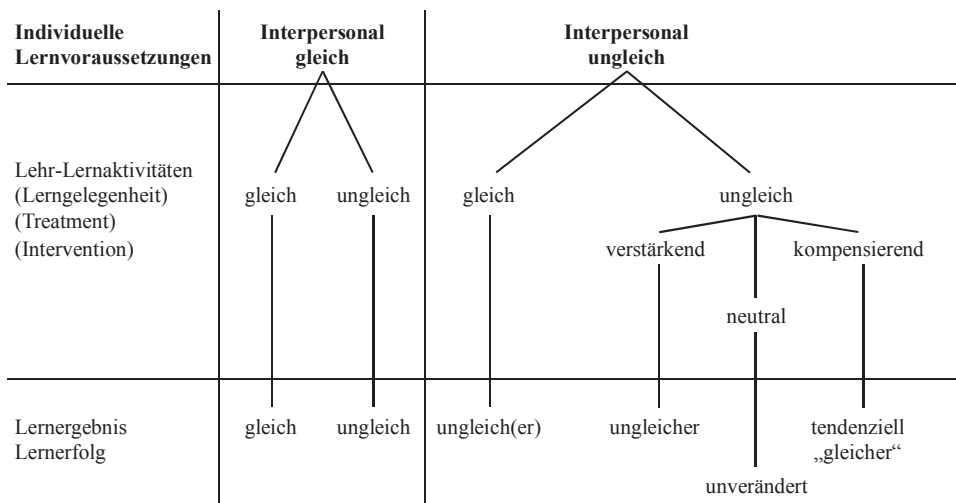


Abb. 2: Was kann mit der Forderung nach Gleichheit bzw. Ungleichheit in der Schule gemeint sein (Quelle: in Anlehnung an Heid 1988, S. 2)?

Der Autor schreibt dazu:

»Bei jeweils gleichen individuellen Lernvoraussetzungen (eineiege Zwillinge erfüllen diese Voraussetzung zu einem frühen Zeitpunkt) dürften [...] ungleiche Lerngelegenheiten zu entsprechend ungleichen Lernergebnissen führen. Der in der Realität häufigere Fall höchst komplexer unglei-

cher individueller Lernvoraussetzungen dürfte bei einer Standardisierung (Gleichheit) der Lerngelegenheiten die Ungleichheit eher vergrößern. Ungleiche Lerngelegenheiten können bei ungleichen individuellen Lernvoraussetzungen die Ungleichheit der Lernergebnisse verstärken oder kompensieren. Verstärkend wirken sie insoweit, als auf Lernschwierigkeiten mit Entzug weiterer oder besserer oder anderer Lerngelegenheiten reagiert wird [...] und dort, wo Erfolgreiche vergleichsweise mehr oder besser gefördert und möglicherweise auch noch besser beurteilt werden, als sie es ohnehin schon sind. Die Ungleichheit der Lernerfolge kann verringert werden, wenn pädagogische Interventionen ungleiche Lernvoraussetzungen kompensieren, insbesondere den Lernenden umso mehr und angemessenere Lerngelegenheiten bieten, je mehr sie ihrer bedürfen« (S. 2f.).

Auch für diesen Autor (1988) sind Dimensionen der Ungleichheit, zum einen Ungleichartigkeit, zum anderen Ungleichwertigkeit, sowohl begrifflich als auch normativ genauer zu beleuchten. Die Frage der Grade von Merkmalsausprägungen – und damit auch die Frage von Toleranzgrenzen – mündet in die bereits erwähnte Kriterien-Problematik, was noch als gleich und was bereits als ungleich betrachtet werden kann. Für die Konstruktion »pädagogischer Normalität« etwa (vgl. z.B. von Stechow 2004) ist dies von entscheidender Bedeutung. Noch schwieriger dürfte aber die Frage »nach den Kennzeichen der (Verschieden-)Wertigkeit verschiedenartiger Merkmalsausprägungen« sein (Heid 1988, S. 4, Hervorhebungen im Original). Ein Grundproblem, mit dem sich die Forderung der Chancengleichheit im Bildungsbereich auseinanderzusetzen hat, ist laut Heid, dass sie Ungleichheit der Möglichkeit ihrer Nutzung nicht nur zur Voraussetzung und deshalb auch zur Folge, sondern sogar zum Zweck hat. Auch der Anspruch der Gerechtigkeit bezweckt schließlich Diskriminierung. Die Frage nach den Möglichkeiten bzw. der Notwendigkeit einer pädagogischen Legitimation sowie die Begründung dieser Fragen wären Aufgaben einer pädagogischen Ethik.

Ein weiterer Aspekt der Frage, welche das hier dargelegte Problem des Umgangs mit Leistungsdifferenzen unter der Gerechtigkeitsperspektive für eine pädagogische Ethik aufwirft, dürfte eine angemessene pädagogische Reflexion der angewendeten Verteilungsprinzipien selbst sein. Ein großer Teil der älteren, normativ gedachten, pädagogischen Klassiker – denken wir exemplarisch etwa an Rousseaus »Emile« (1762/1995) – geht von der »pädagogischen Ursituation« zwischen Erzieher und Zögling aus, in welcher sich Distributionsfragen notwendigerweise gar nicht stellen können. Bereits Bernfeld (1925/2000) kritisierte hierzu: »Den meisten Pädagogen erscheint die Schule, die Schulklasse als eine Summe von Paargruppen; sie beschreiben die Vorgänge in der Schule daher falsch und fordern Maßnahmen und Einrichtungen, die sie der Paargruppenerfahrung entnehmen« (S. 58). Weitere Ansätze geisteswissenschaftlicher Prägung, wie etwa Karl Wolfs Monographie »Die Gerechtigkeit des Lehrers« (1962), welche den Ansatzpunkt der pädagogischen Ursituation bereits überwunden haben, kommen kaum über allgemeine Wendungen hinaus. So ist zu lesen, dass etwa Gerechtigkeit darin bestehe, »dass wir am rechten Ort ausgleichen und am rechten Ort unterscheiden« (S. 19) bzw. »Es darf nicht alles und jedes nach Verdienst, vieles soll nach wie vor auch nach dem Los oder nach dem Alphabet, das heißt für jeden gleich zugeteilt werden« (S. 30).

Wie wir bereits bei Walzer (1983/2006) gesehen haben, dürfte aus pädagogischer Sicht – mindestens für den Primar- bzw. Grundschulbereich – Gleichheit der Lernerfolge (also: Ergebnisgleichheit) die unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten latent am vernünftigsten zu begründende Zielkategorie sein. Schon von Heid (1988) wurde angedeutet, dass Ungleichheiten der Lernergebnisse dadurch verringert werden können, »wenn pädagogische

Interventionen ungleiche Lernvoraussetzungen kompensieren, insbesondere den Lernenden umso mehr und angemessenere Lerngelegenheiten bieten, je mehr sie ihrer bedürfen« (S. 2f.). Bereits in der Diskussion zur Psychologie des Bedürftigkeitsprinzips (vgl. Abschnitt 3.2.2.3) hat sich herausgestellt, dass in pädagogischer Hinsicht auch Flitner (1985) dem Bedürftigkeitsprinzip zuneigt, wobei Hellekamps und Musolff (1999) bestritten haben, dass dieses Prinzip überhaupt als Gerechtigkeitsprinzip gelten könne. Die Frage, welche sich eine pädagogische Ethik hier vornehmen sollte, müsste in etwa wie folgt lauten: In welchem Verhältnis steht die pädagogische, d. h. individuell unterscheidende Perspektive zur Verteilungsproblematik? Kann Gerechtigkeit als Prinzip interpersonalen Vergleichs und ungleicher Verteilung in diesem Sinne überhaupt pädagogisch gedacht werden? Mit Boshammer (2005) lässt sich fragen, warum Gerechtigkeit ein relationales Konzept sein sollte. Inwiefern ist es notwendig, Vergleiche anzustellen, um feststellen zu können, welche Verteilungsanteile innerhalb des Klassenzimmers gerecht sind? Oder könnte bei Verteilungen ein individuelles ›Genug‹ reichen?

»Die Möglichkeit zur Mitgestaltung der Verhältnisse, die die Rahmenbedingungen für die Freiheitsausübung der Individuen bilden, ist kein bloss individuelles Gut, dessen Verteilung sich nach individuellem Bedarf richten kann. Sie ist vielmehr auch ein kollektives Gut, dessen Verteilung das normative Selbstverständnis einer Gesellschaft mitbestimmt« (ebd., S. 60).

Aus der Argumentation dieser Autorin könnte gefolgert werden, dass das bei der Zuweisung von Lerngelegenheiten (bzw. Bildung) ein relationales Verteilungsverständnis unabdingbar ist. Weiter kann dann aber gefragt werden, wie der pädagogische Imperativ der Ausrichtung am einzelnen, individuellen Kind bzw. »die Aufgabe der unterscheidenden Förderung« (Flitner 1985, S. 38) mit dem Unparteilichkeits-, Unbefangenheits- und Unvoreingenommenheitsanspruch der Gerechtigkeit koordiniert werden kann?⁶⁷

3.3.3 Von der Lehrerpersönlichkeit zu Selbstverständnissen

Aufschlussreich ist auch die Literatur zu Lehrertypologien bzw. zum Selbstverständnis von Lehrpersonen (für eine Übersicht siehe z. B. Bromme & Haag 2004; Diederich 1994).⁶⁸ Gerechtigkeit wird hier entweder als der Lehrerpersönlichkeit immanent vorausgesetzt oder als forschungsstrategisch nicht brauchbar zurückgewiesen. Ersteres zeigt etwa der Eigenschaftskatalog im aufschlussreichen Leitbild oder Urbild der Lehrerpersönlichkeit bei Friedrich Schneider (1923):

»Ein sittlicher Charakter, ausgestattet mit vielen Tugenden, besonders mit Frömmigkeit, Gerechtigkeit, Milde, Liebe und Heiterkeit, begabt mit hoher Intelligenz, einem treuen, umfangreichen, schnell breiten Gedächtnis, einer reichen Phantasie, einem tiefen Gefühl und der Fähigkeit zur Unterdrückung der willkürlichen Ausdrucksbewegungen, voller Aktivität und Unternehmenslust, charakterisiert durch ein schnelles psychisches Tempo, aber auch durch innere Ruhe und Bedächtigkeit, gekrönt durch die pädagogische Anlage im engeren Sinn, nämlich: Neigung, mit Kindern umzugehen, mit ihnen zu spielen, sie zu belehren und zum Guten zu leiten, unverwischte Jugendlichkeit, Mitteilungsbedürfnis und Darstellungsgabe, Fähigkeit zur Erfassung der Schülerindividualität und zur Anpassung an dieselbe, pädagogischer Takt, Fähigkeit zur Klassenführung, wozu besonders persönliche Energie, Gefühl der Überlegenheit und distributive Aufmerksamkeit gehören. Stellen wir uns alle diese Eigenschaften vereinigt in der großen, für alles Gute und Schö-

⁶⁷ Diese sind für Kohlberg (1981) die drei wesentlichen Ansprüche oder Attribute des ›moral point of view‹.

⁶⁸ Eine Übersicht zur »Gestalt des Lehrers in der Deutschen Literatur« gibt z. B. Sommerfeld (1937, S. 107ff.).

ne aufgeschlossenen, wesenhaften Persönlichkeit vor, auf dem Goldgrund einer tiefen Religiosität, so haben wir das Bild des idealen Lehrers und Erziehers nach seiner geistigen Seite« (Schneider 1923, S. 151).

Einmal abgesehen von der problematischen Annahme, es gäbe so etwas wie eine geborene Lehrerpersönlichkeit, werden die Tugend der Gerechtigkeit sowie die Kompetenz der ›distributiven Aufmerksamkeit‹ hier zwar genannt, leider jedoch nicht mit pädagogischen Situationen verknüpft. In seinen Wesensformen des Lehrers lehnt Caselmann (1949) den Einbezug der Kategorie Gerechtigkeit zur Beschreibung seiner Typen kategorisch ab:

»Ethische Bewertungen scheiden aber aus unserer Typologie aus, weil unethisches Verhalten grundsätzlich für den Lehrer unmöglich ist, d.h. jeden strukturell noch so positiv zu bewertenden Lehrertyp zum schlechten Lehrer macht. Ebenso steht es mit anderen ethischen Bewertungen wie Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit und Geduld. Jeder weiß, wie notwendig diese Tugenden für den Lehrberuf sind, wie die größte Lehrbegabung, mag sie nun logotroper oder paidotroper Art sein, ohne diese Tugenden nichts wert ist. Aber eben, weil es sich um ethische Bewertungen handelt, um kategorische Imperative, die an jeden Lehrertypus zu stellen sind, eignen sich diese sittlichen Eigenschaften nicht als Merkmale unserer Typologie« (S. 48).

Idealbilder entbehren notwendigerweise der Kontingenzen aus den Niederungen der alltäglichen Praxis. Das ist es wohl auch, was sie für eben diese unbrauchbar macht. Von überhöhten Leitbildern sind aber auch weit modernere Ansätze, welche es ja besser wissen könnten, nicht gefeit.⁶⁹ Hartmut von Hentig etwa (1993) forderte in Anlehnung an den Hippokratischen Eid des Ärztestandes einen ›Sokratischen Eid‹ für Lehrpersonen. Gegenüber den von ihm vorgeschlagenen Selbstverpflichtungen (z.B. »Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich, [...] die Eigenart eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen« (S. 258) oder auch »damit verpflichte ich mich auch, [...] meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen« (S. 259)) bleibt fragwürdig, inwiefern die stilisierten Ansprüche unter Alltagsbedingungen realisierbar sind. Insbesondere lassen sie offen, *wie* diese Vorsätze in Kontingenzsituationen zu verwirklichen wären. Mit Ebke und Kliemann (2006) ist in diesem Sinne etwa zu kritisieren, dass in solchen Gelöbnissen zwar die Beziehung von Lehrpersonen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck kommt, nicht jedoch jene zu Dynamiken in Schulklassen.

Im 21. Jahrhundert haben wir nicht zuletzt aus PISA gelernt, dass Leistungsunterschiede nicht auf differente Schulsysteme zurückgeführt werden können. Deshalb »werden Erklärungen bei der Kompetenz der Lehrkräfte gesucht, die damit gleichsam zu den Garanten der beruflichen und demokratischen Zukunft der Gesellschaft werden. Derart hohe Verantwortung übernehmen zu müssen, haben Lehrer/-innenbildung und Lehrkräfte nicht verdient. Aber sie sind, wie der historische Blick zeigt, daran nicht ganz schuldlos« (Tröhler 2005, S. 24).

Dabei meint die Rede von ›besseren‹ Lehrpersonen bei diesem Autor meist nicht effizientere Fachdidaktiker, »sondern das, was im deutschen Sprachraum die ›Persönlichkeit der

⁶⁹ Für eine kritische Übersicht des 19. Jahrhunderts vgl. z.B. Oelkers (1986). Eine weitere, systematische Kritik der sozialen Folgen des ›Lehrerbewusstseins‹ leistete Combe (1973). Ebenfalls eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem historischen Wandel des Lehrerbildes legte z.B. Gudjons (2006, insbesondere S. 159–172) vor.

Lehrperson« genannt wird. Eine Charakterisierung, die nie präzisiert wurde und Nachfragen kaum zulässt. »Persönlichkeit« ist ein unhinterfragtes »common good« der pädagogischen Semantik, welches das pädagogische Feld gerne mit der öffentlichen Meinung teilt« (ebd., S. 24).

Aus der nationalen Persönlichkeit des 19. Jahrhunderts wurde gemäß diesem Autor die psychologische Persönlichkeit. »Dieser Wandel änderte freilich nichts an der semantischen Rolle der »Persönlichkeit« im pädagogischen Feld« (ebd. S. 27).

Tatsächlich sind auch Expertinnen und Experten der pädagogischen Zunft bis heute immer wieder geneigt, in der (z. T. ans Metaphysische grenzenden) Lehrerpersönlichkeit jenes Moment zu vermuten, das die Inkommensurabilität von Lehren und Lernen (Prange 2000) überbrücken könnte. So argumentiert etwa Neubert (2001) nicht unplausibel:

»Kaum ein Beruf ist so an die Person gebunden und so von dieser beeinflusst wie der Beruf des Lehrers. Die Lernleistung eines Schülers, der soziale Umgang in der Klasse, die pädagogische Atmosphäre, die Stimmung, der Ton – dies alles ist nicht nur das Ergebnis fachlicher Kompetenz und didaktischer Geschicklichkeit, sondern hängt entscheidend von der Person des Lehrers ab, von seiner Ausstrahlung, seinem Engagement, seiner Fähigkeit begeistern zu können. Der Lehrer ist kein »Nur-Lehrer«, kein Funktionsträger, für dessen Handeln Fachwissen und instrumentelle Qualifikationen ausreichen. Lehrerhandeln ist vielmehr Miteinanderhandeln, Bewältigen von Situationen, Beraten und Helfen, Ermutigen und Unterstützen« (S. 240).

In ihrer Übersicht der Forschung zur Lehrerpersönlichkeit fassen Bromme und Haag (2004) zusammen, dass (v. a. die berufszufriedenen bzw. erfolgreichen) Lehrpersonen selbst ihre Professionalität, Berufsbefähigung bzw. pädagogische Wirksamkeit auf den Faktor Lehrerpersönlichkeit zurückführen, wovon 50 bis 80 Prozent als Nicht-Erlerbares beschrieben wird. Die Unterrichtsforschung habe dagegen durchweg gezeigt, dass das Konzept der Lehrerpersönlichkeit wenig taue, um damit Unterschiede des pädagogischen Einflusses zu erklären.

Bayerwaltes (2002) beschreibt den Berufsstand in ihrem eindrücklichen und reichlich larmoyanten Buch »Große Pause! Nachdenken über Schule« als Auffangbecken für Studienversager, Mittelmäßige, Unentschlossene, Ängstliche und Labile, Doofe, Faule und Kranke. Mit Bönsch (2004b) gibt es angesichts der immer komplexer werdenden Anforderungsstruktur des Lehrberufs kaum ein wichtigeres Thema als das der Wiedergewinnung eines positiven beruflichen Selbstkonzepts. Er definiert Letzteres als »strukturierte und handlungsrelevante Vorstellung über die Prämissen, Optionen und Handlungspräferenzen beruflicher Tätigkeit« (S. 1).

»Es muss die große Verantwortung gegenüber Kindern und Jugendlichen beinhalten [...] und es muss die pädagogische Paradoxie konstruktiv bearbeiten können, die darin besteht, dass immer wieder Verfügung über das eigentlich Nicht-Verfügbare gesucht wird: Mündigkeit, Selbständigkeit von Menschen wird durch Verfügung über sie angestrebt« (S. 2).

Gemäß diesem Autor sind sechs Qualifikationsaspekte zur Markierung eines positiven Selbstkonzepts wesentlich: das Erziehungsverständnis der Lehrperson, das fachliche bzw. unterrichtliche Wissen, die Vorstellung von (Allgemein-)Bildung, Vorstellungen zur Organisation von Lernprozessen, Vorstellungen zur Verteilung von Lebenschancen (als wesentliche Träger des Schulsystems sollten sich Lehrpersonen gemäß Bönsch darüber im Klaren sein, dass die eigenen Einschätzungen, Leistungsmessungen und Leistungsbeurteilungen Lebenschancen entwickeln helfen oder blockieren; dabei seien v. a. die Einstel-

lungen der Lehrpersonen entscheidend) sowie Vorstellungen zur eigenen Verantwortung gegenüber der Schule.

Das gemäß Bönsch (2004b) für das Selbstkonzept der Lehrperson konstituierende Moment der Einstellungen zur Chancendistribution scheint für unseren Kontext von besonderem Interesse. Lehrpersonen sind danach nicht nur Pädagoginnen und Pädagogen, sie sind auch – wie schon mehrmals deutlich wurde – (Haupt-)Akteure im Zusammenhang mit schulischen Selektionsprozessen. Fördern und Auslesen sind für den Lehrberuf als halbfreie Amtsprofession zugleich konstitutiv und zueinander im Widerspruch stehend; Nave-Herz (1977) etwa spricht vom »Anwalt-Richter-Dilemma«. In aller Kürze sei in diesem Zusammenhang nochmals auf die Arbeiten der Berner-Gruppe um Streckeisen (vgl. Streckeisen 2005; Streckeisen et al. 2006b) verwiesen (vgl. auch Abschnitt 2.5.1.1). Mittels problemzentrierter Interviews und objektiv hermeneutischer Auswertung wurde eine Typologie von Deutungsmustern erarbeitet, wie Schweizer Primarlehrpersonen den Antagonismus zwischen Fördern und Auslesen für sich ordnen. Darin wird in einem Typus als grundlegende Intention die Trennung der schwachen von den starken Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck gebracht. Weil die Schülerinnen und Schüler nach dieser Auffassung eine ihren jeweiligen Anlagen angemessene und deshalb quasi vorgegebene Schulkarriere durchlaufen, wird der Intention, auf die schulische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler kompensatorisch Einfluss zu nehmen, kein ausdrücklicher Platz eingeräumt. Ebenfalls wird in einem anderen Typ Selektion, vermittelt über die Idee des Forderns, als motivierend und zu Arbeitsmoral bzw. Leistung führend gesehen. Ein weiterer Typus sieht es als Teil des pädagogischen Auftrags, die Schülerinnen und Schüler mit dem Selektionsprinzip vertraut zu machen, damit sie lernen, mit Druck umgehen. Weitere sehen in der Selektion hingegen ein systembedingtes Übel, das pädagogische Prozesse behindert. Ihr Handeln ist v. a. auf die Selektionsverlierer gerichtet; sie versuchen weitestgehend auszugleichen und ungleiche Startchancen zu kompensieren. Leider konnte diese Forschung bisher noch keine quantitativen Aussagen machen. Das vorliegende Projekt versucht dies. Obwohl Streckeisen et al. (2006a) mit dem Widerspruch zwischen Fördern und Auslesen eine der »Gretchenfragen« des Umgangs mit Leistungsheterogenität stellen, soll der Fokus in dieser Studie auf weitere unterrichtliche Intentionen und deren Rechtfertigung erweitert werden.

Die Selektion am Ende der Primarschule wird von dieser Berner-Gruppe als »Akt des Einteilens« bezeichnet: Sie teilt alle Schüler/innen einer Klasse zwei verschiedenen künftigen Niveaus zu (vgl. Streckeisen 2005). In ihrer Projektskizze für die Primarstufe schreibt die Autorin zusammenfassend:

»Denkbar ist, dass Primarlehrpersonen die Tragweite ihres Selektionsentscheides relativieren und dadurch die Virulenz des Handlungsproblems – deutend – verringern. So wäre etwa zu erwarten, dass sie in ihren Deutungen die Verantwortung durch das Argument abschwächen, auf der Sekundarstufe I bestehe für Lehrpersonen die Möglichkeit, »Fehleinschätzungen« nachträglich zu korrigieren. Wie sich aber im Projekt »Antinomien im Lehrberuf« gezeigt hat, betrachten viele Lehrpersonen der Sekundarstufe I den Übergang nach Abschluss der Primarstufe als für Schüler/-innen sehr einschneidende Passage. Gleichzeitig beurteilen sie den zugehörigen Schullaufbahnentscheid der Primarlehrpersonen als angemessenen Entscheid, der kaum einer Korrektur auf der Sekundarstufe I bedarf. Gegebenenfalls wird sich feststellen lassen, dass Lehrpersonen verschiedener Stufen sich betreffend Selektionsentscheide gegenseitige Verantwortung zuweisen und sich selbst davon lossprechen« (ebd., S. 28f.).

Die von Streckeisen und Mitarbeiterinnen gestellte und bearbeitete Problematik wurde nicht als Distributionsproblematik konzipiert. Insofern bietet ihre Herangehensweise – so interessant und wesentlich deren Perspektive sein mag – für unseren Zusammenhang keine zusätzlichen theoretischen Grundlagen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die hier beschriebene Typologie von Deutungsmustern zum »Anwalt-Richter-Dilemma« (vgl. Nave-Herz 1977) erkennen lässt, dass Lehrpersonen die Virulenz von Gerechtigkeitsfragen als mehr oder weniger dringlich erleben. So sieht das Deutungsmuster des Typs 1 Selektion bzw. Einteilung der Schülerinnen und Schüler als selbstverständlichen Vorgang, während etwa Typ 4 hierin ein grundlegendes, persönlich belastendes Dilemma erlebt. Gleichzeitig wurde in den Deutungsmustern zumindest implizit die situationsunabhängige Präferenz von Verteilungsprinzipien ersichtlich. Während also Lehrpersonen, deren Deutungen denjenigen des Typs 1 entsprechen, sich v. a. an den »guten« Schülerinnen und Schülern orientieren, was einer Orientierung am Leistungsprinzip entspräche, ist das Hauptaugenmerk der Lehrpersonen mit Interpretationsschemen des Typs 4 vor allem auf die »Selektions-Verlierer« gerichtet, was mehr mit dem Bedürftigkeitsprinzip korrespondiert, wie es in Abschnitt 3.2.2.3 (vgl. S. 154) beschrieben wurde.

Eine interessante, indirekte Kritik am Konzept der individuellen, kaum lernbaren Lehrerpersönlichkeit leistete auch Schumacher (2002). Mit dem Verweis darauf, dass es nicht nur darum gehen könne, sozial bedingte Benachteiligungen im Bildungskontext nachzuweisen und seitens der Schüler/-innen soziokulturell zu verorten, sondern darüber hinaus auch ihre Entstehungsbedingungen und soziostrukturellen Wirkungsmechanismen möglichst genau zu erfassen, hat Schumacher (2002) versucht, einen schichtspezifischen Rückbezug auf Einstellungen, Handlungspräferenzen und Deutungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern zu erarbeiten. Für unseren Zusammenhang von besonderem Interesse sind die Ergebnisse im Zusammenhang der Leistungsbewertung: Nur 3 Prozent der Befragten stimmen mit »ganz genau zutreffend« zu, in erster Linie die »kognitiven Fähigkeiten« und das »angelernte Wissen« ihrer Schülerinnen und Schüler zu bewerten, 12 Prozent stimmen mit »eher ja« zu. Demgegenüber geben 46 Prozent bzw. 39 Prozent an, die kognitiven Leistungen ihrer Schülerschaft bei der Bewertung »überhaupt nicht« bzw. »eher nicht« vorrangig zu berücksichtigen.⁷⁰ In den Zeugnisnoten spiegelt sich gemäß dieser Untersuchung in 76 Prozent der befragten Fälle die individuelle Jahresleistung, wobei sich insgesamt 99 Prozent der Pädagoginnen und Pädagogen v. a. an individuellen Lernfortschritten des einzelnen Kindes zu orientieren glauben. Die Ausrichtung am Leistungsdurchschnitt der Klasse bejahen insgesamt 50 Prozent; dem gegenüber ablehnend stehen insgesamt ebenfalls 50 Prozent. Positiv berücksichtigt werden für die Gesamtbeurteilung von insgesamt 94 Prozent der Befragten »gute Umgangsformen« sowie positives Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler. Ihre Ergebnisse fasst Schumacher (2002) wie folgt zusammen:

»Der kollektiv geteilte individuumsorientierte und soziale Impetus von Grundschullehrkräften ist – diese Annahme wurde durch die dargelegten Untersuchungsergebnisse abermals bekräftigt – nicht ausschließlich auf spezifische (genetische) Persönlichkeitsmerkmale zurückführbar, sondern fußt

⁷⁰ Dieser Befund ist, wie wir später in Abschnitt 3.3.4.1 bei Untersuchungen zum Stichwort »institutionelle Diskriminierung« noch sehen werden, zumindest aus bildungssoziologischer Sicht als besonders gerechtigkeitsrelevant zu beurteilen. Die Einflüsse von leistungs- und fachfremden Attributen auf Notenvergaben und Selektionsentscheide haben sich danach als besonders anfällig für zwar nicht intendierte, aber nachweislich stattfindende Diskriminierungen herausgestellt.

darüber hinaus auf soziostrukturell bzw. soziokulturell bedingten Erfahrungen und damit ggf. teilweise bildungspolitisch, gesellschaftlich und individuell steuerbaren Entwicklungsprozessen« (S. 269).⁷¹

Auch in dieser Arbeit wurde die Gerechtigkeitsfrage bzw. das Problem der Verteilung von Ressourcen nicht gestellt, weshalb ihr für unsere Belange keine zusätzlichen theoretischen Implikationen abgerungen werden können.

3.3.4 Hinweise aus der Schultheorie bzw. Bildungssoziologie

Ein weiterer denkbarer Zugang zur Frage, wie Gerechtigkeit in der Schule gedacht wird, könnte eine Analyse von Schultheorien hervorbringen (vgl. z. B. Apel 1995; Fend 2006; Tillmann 1993). Insbesondere die ›Neue Theorie der Schule‹ bei Fend (2006) verspricht einige Hinweise, hat sie sich doch vom Fokus auf die empirisch-gesellschaftlichen Funktionen und Strukturen der Schule zugunsten eines handlungs- und gestaltungsorientierten Ansatzes gelöst, welcher sein Augenmerk v. a. auf die Vorgänge im Bildungswesen richtet, »die von Akteuren getragen sind, die ihrerseits im Rahmen von institutionellen Rahmenbedingungen handeln« (S. 17). Neben implizit gerechtigkeitsrelevanten Ausführungen zur Verwaltung und Vermittlung von Bildungsinhalten als zentralem Instrument der Herrschaftssicherung sowie zur Allokationsfunktion des Bildungswesens werden die in Kapitel 2.2 ausgeführten Befunde zur Frage der sozialen Selektivität des Bildungswesens dargelegt. Das Wort ›Gerechtigkeit‹ oder Bezugnahme zu Verteilungsproblemen der Lehrpersonen findet sich in dieser Schrift nicht.

Ohne in irgendeiner Weise Vollständigkeit beanspruchen zu können, sollen hier dennoch einige implizit gerechtigkeitsrelevante Aspekte einer Schultheorie aufgeführt und entsprechende Überlegungen für die hier vorliegende Arbeit angestellt werden. Mit Blick auf den in dieser Arbeit vorgesehenen Fokus sollen hier jedoch nur jene Gesichtspunkte betrachtet werden, welche einen mehr oder weniger direkten bzw. expliziten Zusammenhang zu Lehrerkognitionen bzw. Lehrerhandeln beinhalten:

Eine Schultheorie muss u. a. die Frage beantworten, wie sie das Bildungswesen konzeptionalisiert (Fend 2006). Als wesentliche Komponente könnte der *Institutions-Aspekt des Bildungswesens* zu Fragestellungen und Zugangsweisen geführt haben, welche für unsere Belange von Bedeutung sind (vgl. Abschnitt 3.3.4.1). Als besonders gerechtigkeitsrelevant erscheint hier für die aktuelle Diskussion der Zusammenhang zwischen Bildungssystem und sozialer Struktur der Gesellschaft bzw. der Verteilungslegitimation dieses Regelsystems. Als Stichworte seien neuere Beiträge zu ›institutionalisierten Ungleichheiten‹ (z. B. Berger & Kahlert 2005) bzw. ›institutionalisierter Diskriminierung‹ (Gomolla & Radtke 2002) genannt. Es stellt sich die Frage, wie die Rolle der Lehrpersonen als Akteure dieser Institutionen unter diesem Gesichtspunkt reflektiert wird. Als weiterer zu beleuchtender schultheoretischer Aspekt sei mit Fend (2006) die *Angebotsgestaltung des Bildungswesens* angesprochen, in welcher auf der Makroebene Argumentationen der Bil-

⁷¹ Als weitere, mit einiger Wahrscheinlichkeit wesentliche Kritik am Paradigma der ›geborenen‹ Lehrerpersönlichkeit sei hier z. B. auf die Übersichtsarbeit von Messner und Reusser (2000) hingewiesen, welche sich mit Theorie und Empirie der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen befasst. Im Gegensatz zu einschlägigen beruflichen Entwicklungskontexten und Entwicklungsfaktoren erwies sich die prognostische Validität eines für diesen Beruf günstigen Persönlichkeitsprofils, wie es sich etwa in Kriterienlisten für die berufliche Eignungsabklärung findet, als gering bzw. »empirisch kaum hinreichend gesichert« (S. 166).

dungspolitik, auf der Mesoebene gerechtigkeitsrelevante Angebotsfragen der Primarschule als Institution sowie auf der Mikroebene das Lehrerhandeln fokussiert werden sollen. Hierunter ist – neben anderen – v. a. der Aspekt der vieldiskutierten Lehrerqualität bzw. die »Stellung des Lehrerhandelns in einem Angebot-Nutzungs-Modell der Bildungsqualität« (Fend 2001, S. 277) anzusprechen (vgl. Abschnitt 3.3.4.2). Schließlich, um einen letzten Aspekt schultheoretischen Nachdenkens über Gerechtigkeitsfragen zu referieren, seien aktuelle Beiträge und Fragestellungen zur *Wirkung und Nutzung von Bildungssystemen* skizziert. Hierunter fallen prioritär Beiträge zu Bildungsungleichheiten, welche nicht direkt mit dem Institutions-Aspekt des Bildungssystems in Verbindung gebracht werden, obschon eine trennscharfe Unterscheidung der diesbezüglichen Beiträge letztlich kaum möglich ist, weshalb dieser dritte Aspekt in den folgenden Ausführungen in den zweiten integriert werden soll. Als Stichworte seien »sozial-regionale Ungleichheiten« (z. B. Ditton 2004b) bzw. »Bildung als Privileg« (Becker & Lauterbach 2004) und darin insbesondere der Beitrag der Lehrenden zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten (Ditton 2004a) genannt. In allen drei Bereichen wird eine bildungssoziologische Perspektive eingenommen werden (müssen), da sich über das Bildungswesen als gesellschaftliches Teilsystem schwerlich anders nachdenken lässt.

3.3.4.1 *Die Lehrperson als individueller und institutioneller Akteur*

Wenn das Handeln von individuellen Akteuren in Institutionen zu erklären ist, bedarf es einer Handlungstheorie (vgl. Fend 2006). Für die Institution Schule stehen heute gemäß diesem Autor die hergebrachte Theorie des Rollenhandelns (*homo sociologicus*) und Rational-Choice-Modelle (*homo oeconomicus*) in Konkurrenz. Während der *homo sociologicus* institutionelle Strukturen vollzieht, »indem er sie zu Normen des eigenen Handelns macht, die er im Prozess der Sozialisation internalisiert« (ebd., S. 150) oder sie nur äußerlich empfindet und aufgrund von befürchteten Sanktionen oder erwünschten Belohnungen normgerecht handelt, wählt der *homo oeconomicus* unter den verfügbaren Alternativen jene, »die das beste Verhältnis von Nutzen und Kosten repräsentiert (Rational-Choice-Modell)« (ebd., S. 150).

Fend gibt zu bedenken, dass Lehrkräfte bei ihrer Auswahl von Alternativen von Nutzenüberlegungen beeinflusst sein dürften. Neben Auftrags- und Wahlhandlungen komme aber v. a. der Aspekt des konstruktiven, kulturschaffenden Handelns zum Tragen, wenn es beispielsweise um den Aufbau von Verständnis und Kompetenzen der Kinder gehe. »Um dies leisten zu können greift die Lehrperson auf Ressourcen zurück, auf Wissen über die besten Lehrmethoden, auf ein bestimmtes psychologisches Verständnis des Kindes« (ebd., S. 151). Für unseren Zusammenhang bedeutet dies zusammenfassend im Anschluss an Fend (2006), dass sich Lehrerinnen und Lehrer »in erster Linie an ihrem Auftrag orientieren, der z. B. darin bestehen kann, in der ersten Klasse Unterricht zu geben. Wie sie diesen Auftrag wahrnehmen hängt davon ab, wie »ernst« sie ihre Aufgabe nehmen, ob sie z. B. vor allem darauf achten, dass alle Kinder lesen lernen und fremdsprachige Kinder integriert werden. Neben dem beruflichen Auftrag kommen aber noch andere Interessen zum Tragen, z. B. die der Vereinbarkeit von Beruf und Kindererziehung. Sie regulieren den Zeit- und Ressourceneinsatz. Um den Auftrag ausführen zu können, greifen sie auf ihre methodischen Fachkenntnisse zurück, wie man beim Lesen am besten

unterrichtet. Wenn einzelne Kinder Schwierigkeiten haben sollten, dann stehen möglicherweise zusätzliche Lerngelegenheiten zur Verfügung« (S. 152).

Nun, was tatsächlich geschieht, kann eine Handlungstheorie nicht bestimmen – hierfür sind empirische Befunde vorzulegen.

Diehm (2004) beklagt den Mangel an empirischer Unterrichtsforschung, welche die ausgeprägte Selektionspraxis in der Grundschule systematisch in den Blick zu nehmen habe, »und zwar indem sie weniger die Schülerleistungen als vielmehr die Selektionsentscheidungen des Personals untersucht« (S. 544). Mit dem Erklärungsansatz der »institutionellen Diskriminierung« haben Gomolla (2005a, b) sowie Gomolla und Radtke (2002) für den Bereich der ethnischen Heterogenität in der Schule bzw. der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund diese Lücke zu schließen versucht (für eine Übersicht zum Themenkreis »Schule und Ethnizität« vgl. Radtke 2004b). Gemäß diesem Ansatz werden Ursachen für unterdurchschnittliche Leistungen »nicht primär in Eigenschaften der Betroffenen, ihres familiären Hintergrundes und ihrer »Kultur« gesucht. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht das *organisationale Handeln* der Schule« (Gomolla 2005b, S. 2, Hervorhebungen im Original). Mit dem Wort »institutionell« werden die Ursachen von Diskriminierung in der »normalen« Alltagskultur von Organisationen und in der Berufskultur der in ihr professionell Tätigen lokalisiert.

»Schulen machen unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, in den alltäglichen Prozessen der Differenzierung und Auslese im Hinblick auf verfügbare Fördermöglichkeiten und vor allem das gegliederte Sekundarschulsystem systematisch von Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und soziokulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch« (ebd., S. 3).

Dies führe gemäß der Autorin dazu, dass Bedarfs- und Funktionsinteressen einzelner Schulorganisationen oft mit den besonderen Gegebenheiten des lokalen Schulsystems zusammenhängen (z.B. dem Vorhandensein und der Erreichbarkeit von Plätzen auf weiterführenden Schulen). Diskriminierung in diesem Sinne ist also nicht in einzelnen, isolierten Organisationen zu suchen; vielmehr wird deutlich, »dass Diskriminierung im Zusammenwirken von rechtlichen und politischen Vorgaben, lokalen organisatorischen Strukturen, Organisationszwängen und etablierten Praktiken an einzelnen Schulen und einem pädagogischen Common Sense, der stark von defizitorientierten Annahmen und statischen Konzepten kultureller Identität bestimmt ist, zustande kommt« (ebd. S. 3).

In dieser Perspektive wurde es möglich, sämtliche Aktivitäten im Unterricht, im Schulalltag, auf der Ebene der Leitung, Organisation und des Managements einer Schule bis hin zu Prozessen im breiteren politischen und sozialen Umfeld, in dem die Schulen operieren, daraufhin zu prüfen, inwiefern sie zur Verfestigung oder zum Abbau von Bildungsungleichheit beitragen. Ihre Studie in der Stadt Bielefeld untersuchte Selektionsentscheidungen an zentralen Übergangsschwellen in den Grundschulbereich (Einschulung, Überweisung auf die Sonderschule, Übertritt in die Sekundarstufe I). Gomolla und Radtke (2002) gingen von statistischem Material aus, welches auf Ungleichbehandlungen von Kindern aus eingewanderten Familien schließen lässt. Aufgrund auffälliger Ungleichverteilungen an den drei oben genannten Entscheidungspunkten wurden anhand qualitativer Inhaltsanalysen von Interviews mit Schulleitern und Lehrpersonen Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung ermittelt. Die Daten ergaben, dass Kinder mit mangelhaften Deutschkenntnissen in Schulen ohne separate Auffang- oder

Förderklassen ersatzweise vermehrt in den Kindergarten zurückgestellt wurden; einer Institution, die rechtlich nicht zum Spracherwerb vorgesehen ist. Daneben werden Zurückstellungen auch mit mangelnden praktischen Fähigkeiten, ungenügend entwickelter Arbeitshaltung sowie fehlender Anpassung im Sozialverhalten begründet, welche mit attribuierten Merkmalen der familiären Herkunft bzw. Kultur in Verbindung gesetzt werden (z. B. »das südländische Temperament« türkischer Kinder). Bei Übertrittsentscheiden in die Sonderschule wurden gemäß diesen Autoren die Bestimmungen zum Schutz vor Überweisungen aufgrund sprachlicher Probleme häufig damit umgangen, dass muttersprachliche Kompetenzen nicht geprüft oder Umschulungsempfehlungen auf Vorbereitungsklassen verfrüht abgegeben wurden. Zentrale Argumente für Lernstörungen enthielten u. a. Annahmen über das soziokulturelle Herkunftsmilieu oder etwa religiöse Orientierungen. Für den Übertritt in die Sekundarschule wurde mit Verweis auf fehlende Sprachförderung an höheren Sekundarschulformen selbst bei guten Noten vermehrt der Besuch der Real- oder Hauptschule empfohlen, »mit der Begründung, ohne perfekte Deutschkenntnisse sei kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich. Kulturalisierende Annahmen in der Tradition einer Defizitperspektive im Hinblick auf die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern werden ebenfalls zum ausschlaggebenden Prognosekriterium« (Gomolla 2005a, S. 104).⁷²

Einen zusammenfassenden Überblick zur inhaltlichen Relation von Schule und Ethnizität gibt z. B. Radtke (2004b).

Aktuelle und sehr umfangreiche Analysen zum Zusammenhang von Schulleistung, Notengebung und Übertritten legten Lehmann und Mitarbeiter vor (Lehmann et al. 1999, 2002; Lehmann & Peek 1997), welche die Lernausgangslagen an Hamburger Schulen (LAU) im Längsschnitt von der fünften bis zur zehnten Stufe untersuchten. Für den Bereich Notenvergabe halten die Autoren sowohl für das Fach Deutsch als auch für das Fach Mathematik zusammenfassend fest, »daß die Grundschulzensuren zwar überwiegend nach fachlichen Gesichtspunkten vergeben werden, daß sie aber nicht unbeeinflußt von fachfremden Einflüssen sind. Das mittlere Leistungsniveau der Klasse wirkt sich ebenso aus wie sozial bedingte Bevorzugungen, z. B. Rücksichten auf Eltern aus bildungsnahem Milieu. Offenbar bestehen aber auch Wechselwirkungen mit schulbezogenen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, wobei anhand der vorliegenden Daten nicht entschieden werden kann, in welchem Maße schulkonforme Einstellungen über das Instrument der Noten belohnt werden bzw. inwieweit gute Zensuren auf die Ausprägung dieser Einstellungen zurückwirken« (Lehmann & Peek 1997, S. 85).

Was die Empfehlung in die Sekundarstufe I betrifft, bestätigen die Ergebnisse der Untersuchung gemäß den Autoren »zunächst die immer wieder berichtete Abhängigkeit der Empfehlungspraxis der Grundschulen von Faktoren des sozialen Kontextes. So steigt die Wahrscheinlichkeit, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, in deutlicher Abhängigkeit vom Bildungsabschluß des Vaters, wobei das Kind eines Vaters mit Abitur eine rund vier- einhalbfache Chance für eine Gymnasialempfehlung hat wie das Kind eines Vaters ohne Schulabschluß. Der Effekt ist übrigens noch stärker, wenn man die Bildungsabschlüsse der Mütter betrachtet: Kinder von Müttern mit Abitur haben im Vergleich zu Kindern

72 Weiterführende Übersichtsarbeiten und Studien zur Rolle der Eltern finden sich z. B. bei Englund et al. (2004); Hauser-Cram et al. (2003); Hill und Craft (2003); Mägdefrau (2004); Noack (2004) sowie Solga (2005). Für eine sehr interessante Arbeit zu Ungleichbehandlungen von Geschwistern durch Eltern sei z. B. auf Fering et al. (2003) verwiesen.

von Müttern ohne Schulabschluß die sechseinhalbfache Chance, für das Gymnasium empfohlen zu werden. Allerdings ist dem Einwand zu begegnen, daß sich die Chancen von Kindern aus verschiedenen Bildungsschichten nur deshalb unterscheiden, weil auch ihre Schulleistungen voneinander abweichen. Die Angaben zu den gruppenspezifischen Standards zeigen indessen jenseits allen vernünftigen Zweifels, daß die Grundschülerinnen und Grundschüler – je nach Bildungsnähe des Elternhauses – mit sehr unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert werden: Das Kind eines Vaters ohne Schulabschluß muß ein Leistungsniveau aufweisen, das noch wesentlich über dem durchschnittlichen Testwert der »Springer« liegt, um mit einiger Wahrscheinlichkeit für das Gymnasium empfohlen zu werden. Dem Kind eines Vaters mit Abitur dagegen genügt eine Testleistung, die noch unter dem allgemeinen Durchschnitt liegt!« (Lehmann & Peek 1997, S. 96f.). Es sei nicht unerwähnt, dass Schulformentscheidungen maßgeblich von den Bildungsaspirationen der Eltern mitgeprägt zu sein scheinen, was das oben angeführte Rational-Choice-Modell bestätigen würde. Diese Schulformentscheidungen der Eltern wurden in der Untersuchung von Lehmann und Peek (1997, S. 98ff.) ebenfalls analysiert.

Auch mit Ditton (2004a), welcher einen zusammenfassenden Überblick über entsprechende Befunde im deutschsprachigen Raum vorlegte, sind fachliche Leistungen allein noch keine Gewähr für schulischen Erfolg. In einer eigenen Untersuchung (Ditton 1992, 192ff.) konnte er zeigen, dass mit dem Ausmaß an Streuung der Leistungsbewertung in den Klassen sich auch der Abstand zwischen den sozialen Gruppen vergrößert. Die Notenvergaben überzeichnen in diesem Fall also die bestehenden Leistungsdifferenzen. So werden Kinder aus unteren Schichten – relativ zu ihren tatsächlichen Leistungen – zu schlecht, Kinder der obersten Sozialschichten zu gut bewertet. Der Autor deutet dieses Ergebnis als »Stereotypisierung«, welche im Zusammenhang mit einer schichtspezifischen Begabungsattribution stehen könne. Ditton (2004a) referiert weitere Analysen, welche dafür sprechen, »dass die Lehrer in ihren Schulklassen mit einer großen Streuung ihren Unterricht vorwiegend auf die oberen Sozialgruppen ausrichten, und dass ihre Wahrnehmung der Schülerfähigkeiten und -leistungen sozialspezifisch stereotyp ausfällt« (S. 270). Hinsichtlich der Haltungen der Lehrpersonen kommt Ditton (1992) zum paradoxen Befund, dass Lehrpersonen mit zunehmender Streuung der Schulleistungen in ihren Klassen geringere Anforderungen an die Lehrerrolle zu verbinden scheinen. Der Autor deutet diesen Befund damit, dass diese Lehrpersonen ein reduziertes Engagement erkennen lassen könnten, weil sich vergrößerte Leistungsdifferenzen bzw. auseinanderlaufende Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler von betreffenden Lehrpersonen nicht als persönlich verpflichtend erlebt würden. Mit Ditton (2004a) muss an dieser Stelle jedoch zusammenfassend festgehalten werden, dass es keinen Grund gibt davon auszugehen, »dass Lehrkräfte gezielt sozial diskriminieren. Von Bedeutung scheinen eher implizite Persönlichkeits- und Begabungstheorien zu sein, teils in Form stereotyper Erwartungshaltungen, die sich auf die Diagnosekompetenz auswirken und in der Notengebung niederschlagen. Der Fairness halber sollte auch gesagt werden, dass eine zuverlässige Diagnose und Prognose schulischer Leistungen schwierig ist und nicht nur den einzelnen Lehrer überfordert, sondern auch die Forschung noch vor erhebliche Herausforderungen stellt« (S. 273).

Dravenau und Groh-Samberg (2005) geben zu bedenken, dass diese strukturelle Überforderung den Lehrpersonen durch vielfältige, institutionell festgelegte Selektionszwänge

auferlegt sei wie zu später Einschulung, zu früher Selektion, zu frühen Benotungen, Klassenrepetitionen, vielen Sonderschulen etc.

Für den empirischen Teil der vorliegenden Untersuchung interessiert der institutionelle Aspekt des Umgangs mit Leistungsheterogenität nur zweitrangig. Ebenfalls scheint eine Fokussierung auf Selektionsprozesse der in diesem Projekt verfolgten Fragestellung nur teilweise gerecht zu werden. Interessante Hinweise zur Interpretation der vorrangigen Thesen dürften jedoch aus Dittons (2004a) Befund zum Zusammenhang von Leistungsheterogenität und kompensatorischem Engagement der Lehrpersonen zu erschließen sein. Von Interesse wäre insbesondere der Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Ausmaß an Leistungsstreuung in den Klassen und kompensatorischem Engagement. Aufgrund von Dittons Erklärung müsste dieser Zusammenhang negativ ausfallen (ebd.). Im Weiteren erlauben Dittons Befunde die Formulierung möglicher Thesen zum Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Ausmaß an Leistungsstreuung und der Präferenz von Gerechtigkeitsprinzipien. Demnach müssten sich Lehrpersonen, die die Leistungsheterogenität in ihren Klassen als vergleichsweise groß beurteilen, bei ihrer Ressourcenallokation in vergleichsweise geringerem Ausmaß am Bedürfnigkeitsprinzip bzw. im Gegenteil vermehrt am Leistungs- oder Gleichheitsprinzip orientieren.

3.3.4.2 *Lehrerqualität und Bildungsgerechtigkeit?*

(Inter-)Nationale Vergleichsstudien wie PISA, IGLU oder TIMSS sind geeignet, Schlüsse aus den Ergebnissen der Evaluation von Bildungssystemen zu ziehen. Es lassen sich jedoch, so die Experten einhellig, kaum Aussagen über die Qualität von Bildungsprozessen machen (vgl. z.B. Reusser 2008). In dieser Hinsicht sind zur Qualitätsentwicklung im Schulwesen v.a. Daten über Lehr-Lernprozesse bzw. ihre Wirksamkeit von Bedeutung. Moser und Tresch (2005) schreiben:

»Bis vor wenigen Jahren wurden Lehrerinnen und Lehrer mit der Kontrolle und Beurteilung ihrer Arbeit kaum konfrontiert. Der Begriff Qualitätsmanagement fand im pädagogischen Kontext praktisch keine Verwendung, obwohl schulische Leistungen mit Prüfungen immer kontrolliert wurden und es staatliche Schulaufsicht schon lange gab [...] Seit Anfang der 1990er-Jahre ist es mit dem fast blinden Vertrauen in die Qualität des Bildungssystems vorbei« (S. 19).

»Die Kernaufgabe von Lehrpersonen ist die Herstellung von Unterrichtsqualität unter gegebenen Rahmenbedingungen« (Reusser 2008, S. 7). Theorieansätze zu Qualität und Wirksamkeit von Unterricht gibt es mannigfach. Nach Modellen, welche sich an der Lehrerpersönlichkeit bzw. deren Schlüsselkompetenzen orientiert haben, und nach Modellen, welche Unterrichtsprinzipien, Methoden- und Prozessmerkmale im Sinne eines Prozess-Produkt-Modells erörtern, wird heute eine vermehrt kontextualistische, systemische Perspektive bevorzugt, welche einem Angebots-Nutzungs-Modell folgt (vgl. z.B. Fend 2001, S. 322).

Fend (2001) stellt in seiner bemerkenswert umfassenden Monographie zur Qualität im Bildungswesen die Frage, inwiefern die politischen, administrativen sowie schulinternen Gestaltungsbemühungen gegenüber der Schule letztlich in die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion im Klassenzimmer einmünden. Er kommt in seinen Studien wiederholt zum Ergebnis, dass die Zusammensetzung der Lerngruppen das Leistungsniveau der Klasse bestimmt, wobei insbesondere die Intelligenzstruktur der Schulklasse am wichtigsten zu sein scheint.

»Die Zusammensetzung nach sozialer Schicht erweist sich im herkömmlichen Bildungswesen als besonders bedeutsam, in den beiden Gesamtschulvarianten ist ihr Einfluss reduziert und bestätigt damit das größere »Chancengleichheitspotential« dieser Schulform« (ebd., S. 333).

Die Bedeutung der Lehrer-Variablen (in seiner Untersuchung waren das Unterrichtsformen und pädagogische Deutungsmuster) muss Fend (2001) aufgrund seiner Befunde drastisch einschränken: Während das Lehrerverhalten bzw. die Einstellungen des Lehrpersonals in wenig differenzierten Gesamtschulen insgesamt ca. 9 Prozent der Varianz in den Leistungen der Lerngruppen aufklären, sind es im herkömmlichen Bildungswesen nur noch ca. 1 bis 3 Prozent. Im Fazit aus den Ergebnissen einer Reihe eigener Studien gelangt er zu folgenden Einsichten: Die Qualität der Unterrichtsgestaltung durch Lehrpersonen ist für den Lernerfolg der Schüler bedeutsam. Lehrerverhalten ist jedoch seinerseits eine abhängige Größe, da sie von Rahmenbedingungen, kultureller Wertschätzung, gesetzlichen Regelungen, Lehrplänen und Lehrwerken sowie Traditionen der Ausbildung abhängt. Je lockerer also die Rahmenregelungen (in seinen Studien war das insbesondere in deutschen Gesamtschulen der Fall), desto mehr »vergrößert sich die lehrerbedingte Schulqualität in positiver aber auch in negativer Hinsicht« (ebd., S. 335).

»Niedrige Einflussquotienten des Lehrerverhaltens können deshalb auch Ausdruck einer gelungenen, schulübergreifenden Absicherung guten Lehrerverhaltens sein. Welche Wirkungen das Lehrerverhalten entfalten kann, würde erst sichtbar, wenn diese äußeren Stützen wegfielen« (ebd., S. 336).

Für die Schweiz konnten Brosziewski und Nido (2005a) nachweisen, dass integrativere Schulmodelle den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenz aufweichen. In integrativeren Schulformen »gelingt es entweder, einen durchschnittlichen Herkunftsnachteil auszugleichen und dieselben Leistungswerte zu erreichen wie sozial bessergestellte Populationen in separativen Formen. Oder es gelingt bei durchschnittlich vergleichbarer Herkunft in integrativen Schulformen besser, den Zusammenhang von Herkunft und Leistung abzuschwächen« (ebd., S. 40).

Die Geschichte der systematischen Erforschung von Einflussgrößen auf Schulleistungen unter der Perspektive von sozialer Gerechtigkeit hat insbesondere im englischsprachigen Raum Tradition. Die Befunde zu Determinanten von Schulleistungen waren jedoch insofern erdrückend, dass neben den Auswirkungen von sozialer Herkunft kaum Einflussfaktoren schulischer Merkmale oder der Bemühungen bzw. der Qualität von Lehrerinnen und Lehrer auszumachen waren (z.B. Jencks 1973). Aus den Schweiz-internen Analysen der PISA-Daten sowie anderer Studien mit vergleichbarer Forschungsfrage hat sich unterdessen jedoch das relativ einheitliche Bild ergeben (vgl. z.B. Coradi Vellacott et al. 2003; Coradi Vellacott & Wolter 2004; EDK 2001; Moser & Rhyn 1999; Rosenberg et al. 2003), dass für Schulleistungen neben der sozialen Herkunft und dem Geschlecht der Kinder auch die Lehrpersonen bzw. die Unterrichtsqualität von wesentlicher Bedeutung sind. Neben dem – im vorherigen Abschnitt besprochenen (vgl. 3.3.4.1) – beträchtlichen Einfluss der Lehrpersonen bei der Leistungseinschätzung, der Selektion anlässlich von Übertritten, Entscheidungen zu Rückstellungen bei der Einschulung bzw. zur Wiederholung von Klassen sowie bei der Zuweisung von Stütz- und Fördermaßnahmen, wurde aufgrund mehrbenenanalytischer Verfahren unter Kontrolle bestimmter Faktorengruppen ebenfalls deutlich, dass Lehrpersonen auch das Leistungsniveau der Klasse direkt

mitbeeinflussen.⁷³ Dabei zeigt sich immer wieder, dass individuelle Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihre soziale Herkunft (Schicht bzw. Bildungsnähe und Muttersprache) die Unterschiede in den Leistungen am besten erklären.

»Die Streuung der Leseleistung in der Schweiz ist zu 30% auf Unterschiede zwischen den Schulen und zu 70% auf Unterschiede innerhalb der Schulen zurückzuführen. Die auf der ersten Ebene des Modells eingeführten Variablen erklären rund 24% der Streuung der Leseleistung innerhalb der Schulen. Mit anderen Worten: die Unterschiede in der Leseleistung, welche sich nicht durch Schulfaktoren ergeben, gründen zu 24% in der sozialen Herkunft, der Fremdsprachigkeit, dem Geschlecht und der Anzahl der Geschwister der einzelnen Schüler/-innen. Die Variablen der zweiten Ebene vermögen rund 87% der Streuung der Leseleistung zwischen den Schulen zu erklären. Das heisst, der Schultyp (Niveau), die durchschnittliche soziale Herkunft der Neuntklässler/-innen einer Schule, der Anteil von fremdsprachigen Schüler/-innen sowie die Sprachregion, in der eine Schule sich befindet, sind verantwortlich für 87% der zwischen den Schulen unterschiedlichen Leseleistungen« (Coradi Vellacott et al. 2003, S. 27).

Im Gegensatz zu Leistungsunterschieden zwischen Schulklassen konnten also Unterschiede zwischen Schulen fast vollständig durch individuelle Herkunft, Sprache, kognitive Fähigkeiten bzw. soziale Zusammensetzungen der Klasse erklärt werden. Schulen sind bei vergleichbaren Lernvoraussetzungen also gleich effektiv. Wenn jedoch große Unterschiede zwischen den Schulklassen bestehen, und das selbst dann, wenn individuelle Ausgangsbedingungen wie Sprache, kognitive Leistungsfähigkeit oder soziale Herkunft kontrolliert bzw. statistisch neutralisiert werden und die Kontraste zwischen den Klassen trotzdem grösser sind als zwischen den Schulen (bzw. Schulhäusern), muss man annehmen, »dass es unterschiedlich effektive Klassen gibt« (Moser & Rhyn 1999, S. 16) bzw. »dass entscheidende Bedingungen innerhalb der Schulklasse zu finden sind« (Rosenberg et al. 2003, S. 31).

Für den Bereich der Primarschule in der Schweiz kann dies exemplarisch an zwei Studien belegt werden: Moser und Rhyn (1999) evaluierten den Lernerfolg in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie verschiedene Aspekte der Schul- und Unterrichtsqualität an einer zufälligen Stichprobe von 1 500 Schülerinnen und Schülern aus 80 Klassen (verteilt auf 45 Schulen) in Zürich. Die Autoren untersuchten darin u. a., welche Bedeutung individuelle Merkmale (wie Sprache oder die soziale Herkunft) und Klassenmerkmale (wie Unterrichtsqualität) für den Lernerfolg, die Förderung und die Beurteilung haben.⁷⁴ Dass Lehrpersonen und somit Unterrichtsqualität für den Lernerfolg von signifikanter Bedeutung sind, wurde eben schon referiert. »Förderung« wurde dahingehend charakterisiert, dass sie sich einerseits durch eine hohe Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler auszeichnet »und andererseits in den guten Leistungen aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse, unabhängig ihrer sozialen Herkunft, ihrer Sprache und ihres Geschlechts« sichtbar wird (ebd., S. 16). Es stellte sich heraus, dass es in einigen Klassen gelingt, die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler und die der Unterschicht beinahe so gut zu fördern wie die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler und die Ober-

⁷³ Die Fragestellung ist jeweils, ob die Zusammensetzung der Schülerschaft einen signifikanten Einfluss auf die durchschnittliche Leistung einer Schule hat. Zu diesem Zweck wird ein Mehrebenenmodell berechnet, »wobei auf der ersten Ebene die einzelne Schüler/-innenleistung analysiert wird und auf der zweiten Ebene die Unterschiede zwischen den Schulen« (Coradi Vellacott et al. 2003, S. 27).

⁷⁴ Die drei Kriterien »Lernerfolg«, »Förderung« und »Beurteilung« wurden in der genannten Untersuchung zur Beschreibung von Schulqualität verwendet (Moser & Rhyn 1999, S. 16).

schicht. »Dies ist vor allem in Klassen mit hohen Anforderungen und sehr guten Leistungen der Fall. Bei den 10% der besten Klassen sind zwischen deutschsprachigen und fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern nur noch geringe Leistungsunterschiede auszumachen« (ebd., S. 16). Das Kriterium der »Unterrichtsqualität« wurde in der Studie aus Arbeitsklima, Aufgabenorientierung, Individualisierung, sachorientierter Unterstützung und Verständlichkeit des Unterrichtsinhalts zusammengesetzt.

»Die Unterrichtsqualität wirkt nicht direkt auf den Lernerfolg in Mathematik und Deutsch. Die Wirkung auf den Lernerfolg geschieht indirekt über die Leistungsbereitschaft [...]. In Klassen mit guter Unterrichtsqualität ist die Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler höher, das heisst, es herrschen bessere Lernbedingungen. Dadurch werden auch die Leistungen in Mathematik und Deutsch besser« (ebd., S. 17).

Die zweite Studie stammt von Aeberli (2002) bzw. Avenir Suisse. Unter dem Stichwort »Best Practice« wurden die Erfolge von Lehrpersonen von 61 dritten Primarschulklassen aus sechs Deutschweizer Kantonen in den Fächern Deutsch und Mathematik verglichen.⁷⁵ Die Daten wurden durch das Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung der Universität Zürich erhoben und ausgewertet. Die Lernergebnisse der untersuchten Drittklässlerinnen und Drittklässler unterschieden sich z. T. deutlich.

»Wenn man den sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler kontrolliert, wird der Einfluss der Klassenzusammensetzung auf die Ergebnisse eliminiert.⁷⁶ Die so messbaren Unterschiede können fast ausschliesslich auf die pädagogischen Kompetenzen der einzelnen Lehrerin oder des einzelnen Lehrers zurückgeführt werden. Die Distanzen zwischen den so berechneten Mittelwerten [zwischen der besten und der schlechtesten Klasse, D.B.] betrugen in Deutsch 16,8 Prozent und in Mathematik 22,7 Prozent« (ebd., S. 5).

»Diese Differenzen zwischen den Klassen sind wesentlich grösser als die bei Pisa festgestellten Unterschiede zwischen den Ländern oder den Kantonen« (ebd., S. 5). Als »Best-Practice-Klassen« wurden jene Klassen identifiziert, die nach erfolgter statistischer Kontrolle ihrer Klassenzusammensetzung in Deutsch und Mathematik insgesamt die besten Leistungen hervorbrachten. Es handelt sich um 12 Klassen mit unterschiedlicher Zusammensetzung der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Ihre Lehrerinnen und Lehrer erreichten unabhängig von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler überdurchschnittliche Leistungen. Pädagogisch relevant scheint insbesondere, dass die gefundenen Unterschiede zwischen den Klassen bereits nach drei Schuljahren auftraten. Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die in diesem Abschnitt referierten theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde »Gerechtigkeit« im soziologischen Sinne von Chancenausgleich denken. Mögliche explizite Intentionen von Lehrpersonen, Chancen auszugleichen, welche die Verteilung von Ressourcen nach jedweder Gerechtigkeitsintuition bzw. -kognition nach sich zöge, werden in den genannten Arbeiten nicht berücksichtigt. In der vorliegenden Studie wird jedoch vielmehr der Versuch unternommen, Gerech-

75 Der Ansatz »Best Practice« stammt eigentlich aus der Qualitätsentwicklung von Unternehmen. In diesem Ansatz von Qualitätsentwicklung bildet die Reflexion über das Zustandekommen von Leistungen das Kernstück des Evaluationsprozesses. »Best Practice hat zum Ziel, erfolgreiche Prozesse zu identifizieren, zu analysieren und für das eigene Handeln verfügbar zu machen. Best Practice bedeutet, von den erfolgreichen Erfahrungen und Methoden anderer zu lernen, um die eigene Leistung zu steigern« (Moser & Tresch 2005, S. 15f.).

76 Der »soziale Hintergrund« setzte sich hier aus kognitiver Leistungsfähigkeit der Kinder (Intelligenz), Bildungsnähe der Eltern und der Kenntnis der Unterrichtssprache der Kinder zusammen.

tigkeitsorientierungen von Lehrpersonen der Primarschule zu erheben, welche mehr oder weniger direkt mit der grundlegenden Intention des Chancenausgleichs zusammenhängen mögen. Dass Qualifizierung bei gleichzeitiger Egalisierung der Leistungsstreuungen vielen Lehrpersonen durchaus als widersprüchliche oder gar paradoxe Zielkategorie erscheinen mag, wurde bereits in Kapitel 2.5.2.2 dargelegt. Aus pädagogischer Perspektive werden Lern- bzw. Bildungschancen, das hat sich in den oben referierten Studien gezeigt, jedoch nicht nur passiv zur Verfügung gestellt, indem einheitliche Lernangebote eröffnet werden. Gerade in den beiden oben ausgeführten Abschnitten hat sich vielmehr erwiesen, dass Heckhausen (1974) zustimmen ist, wonach Lehrpersonen unter verschiedenen Gesichtspunkten individuelle Chancen zuweisen. »Da der Unterricht, in dessen Rahmen der Lehrer agiert, zeitlich begrenzt ist, steht der Lehrer vor der Frage, wie er seine fachliche Kompetenz einsetzen soll, das heißt, er steht vor einem Allokationsproblem« (Schwippert 2001, S. 28). Wie es im Unterricht zu intensiveren und weniger intensiven Bemühungen um einzelne Schüler und Schülergruppen kommen kann, hat Schwippert (ebd.) dargelegt.

Klassen, die im Vergleich zu anderen Klassen einerseits Leistungsstreuungen verringern und andererseits ein hohes Klassenniveau erreichen, nennt Schwippert (2001) in Anlehnung an Helmke (1988) Optimalklassen. In diesen Klassen erreichen idealerweise sowohl die leistungsschwachen als auch die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler jeweils ihr maximales Leistungsniveau.

»In diesen Klassen würden somit die schwächsten Schüler dasjenige Niveau erlangen, das sie bei einer Förderung nach dem Bedürftigkeitsprinzip erzielen würden, und die besseren Schüler würden das Niveau erreichen, das sie auch bei einer Förderung nach dem Billigkeitsprinzip erlangt hätten« (Schwippert 2001, S. 35).⁷⁷

Schwippert gibt weiter zu bedenken, dass in Optimalklassen jedoch kein vollständiger Ausgleich der Leistungsdifferenzen erreicht werde, wie es bei alleiniger Berücksichtigung des Bedürftigkeitsprinzips der Fall wäre. Dies sei auch gar nicht erwünscht, weil hieraus ein Unterricht entstehen würde, »der vermutlich einseitig zu Lasten der besseren Schüler ginge und im Extremfall für diese ohne jeden Lernzuwachs bleiben würde« (ebd., S. 35).

»Durch die Berücksichtigung von Elementen des Bedürftigkeitsprinzips im Unterricht werden die schwächeren Schüler so weit gefördert, dass sie einen stärkeren Lernzuwachs erzielen als die besseren der Klasse. Impulse des Gleichheitsprinzips sorgen in einer Optimalklasse für die Balance zwischen Bedürftigkeits- und Billigkeitsprinzip, so dass die besseren Schüler einen Lernzuwachs erzielen können, ohne dass die schwächeren »auf der Strecke« bleiben« (ebd., S. 35).

Die unter Rückgriff auf Helmke (1988) und Heckhausen (1974) dargelegten theoretischen Ausführungen von Schwippert (2001) sollen zur Hypothesenbildung der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse sein, da sie Unterricht explizit als begrenzte Ressource bzw. die Lerngelegenheiten als individuelle Chancenzuweisung konzeptualisieren und die Gerechtigkeitsfrage der Lehrperson damit explizit nicht nur auf Selektionsprozesse fokussieren, sondern auf die ganze schulisch-unterrichtliche Tätigkeit (vgl. insbesondere die Thesen VIII – XV, Abschnitt 4.3). Die Zusammenfassung der so entstehenden

⁷⁷ Unter dem Billigkeitsprinzip versteht Schwippert das in dieser Arbeit verwendete Leistungsprinzip, wonach jene Schüler am meisten Aufmerksamkeit der Lehrperson erhalten, je mehr Leistung sie erbringen bzw. je mehr Grenznutzen an Lernzuwachsen die Lehrperson antizipiert (vgl. auch Abschnitt 3.2.2.2, S. 156).

Hypothesen erfolgt in Kapitel 4 unter Rückgriff auf die bereits dargelegten Ausführungen zu den einzelnen Verteilungsprinzipien aus sozialpsychologischer Perspektive (Abschnitt 3.2.2), in welchen sich Schwipperts Konzeptualisierungen bereits einmal als nützlich erwiesen haben.

3.3.5 Professionalisierung: Berufsethos und Lehrerbildung

Wie sich in Abschnitt 3.3.4 bereits gezeigt hat, sind aus den schultheoretischen und bildungssoziologischen Befunden vornehmlich Hinweise zu erwarten, welche die Systemebene der Institution Schule und ihrer Akteure beleuchten. Die vorliegende Studie versucht jedoch vielmehr, die Handlungsebene der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer in den Blick zu nehmen. Gerade weil die sozial selektive Funktion der Schule den Lehrberuf prägen dürfte, könnte eine kurze Auseinandersetzung mit dem Professionsverständnis von Lehrpersonen die genannte Handlungsebene unter der Gerechtigkeitsperspektive aufzuklären helfen. Einschränkend muss vorangestellt werden, dass aus der großen Vielfalt an Arbeiten zur Lehrberufsdiskussion lediglich eine knappe Auswahl referiert werden kann; vornehmlich wird es sich um jene Arbeiten handeln, welche für den hier vorliegenden Zusammenhang in theoretischer Hinsicht als besonders ergiebig erscheinen. Es soll in diesem Abschnitt deshalb zuerst in aller Kürze der Lehrberuf als Profession skizziert werden (Abschnitt 3.3.5.1).⁷⁸ In Abschnitt 3.3.5.2 kann sodann die Berufsmoralität des Lehrpersonals genauer betrachtet werden. Diese Diskussion wird in Abschnitt 3.3.5.3 zu Ausführungen über Standards in der Lehrerbildung führen, was in einem exemplarischen Bezug auf eine Arbeit aus der Schweiz geschehen soll. Weil die Gerechtigkeitsethik in der Lehrerbildung der Schweiz noch als wenig elaborierter Topos beurteilt wird, referiert Abschnitt 3.3.5.4 interessante Beiträge aus den USA und Australien, welche sich mit diesem Fragenkomplex eingehender befassen. Schließlich werden die wichtigsten berufsethischen Forderungen aus der schulpädagogischen Diskussion der Schweiz in Abschnitt 3.3.5.5 skizziert.

3.3.5.1 Der Lehrberuf als Profession

Unter Professionen werden mehr oder weniger übereinstimmend akademische Berufe mit spezifischen Merkmalen verstanden (vgl. Blömeke 2003):⁷⁹

1. Das Handeln von Professionellen beruht auf *professionellem Wissen*: Handlungssituationen von Professionen sind durch komplementäre Rollen gekennzeichnet. Als Expertinnen bzw. Experten kommen Professionelle der Aufgabe nach, spezifische Wissensbestände zu Gunsten von Laien anzuwenden. Die Situation professionellen Handelns ist dabei als unstrukturiert zu kennzeichnen: Jeder einzelne Fall, jede Situation ist interpretationsbedürftig. Professionelles Handeln hat mit der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Entscheidungszwang zu tun. Handlungsprobleme von Laien werden stellvertretend und wissenschaftlich reflektiert gedeutet bzw. bearbeitet. Mit Oever-

⁷⁸ Das argumentative Prozedere steht hier in freier Anlehnung an Blömekes (2003) Chronologie.

⁷⁹ Eine Übersicht zu Professionalisierung in der Schule bzw. in der Pädagogik findet sich z. B. bei Combe und Helsper (1996), Combe und Kolbe (2004) oder Giesecke (2001). Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Professionalisierung und Lehrerethos sei z. B. auf Oser (1998) oder – für einen theoretisch-systematischen Zugang – auf Schach (1987) verwiesen.

mann (1996) kann deshalb professionalisiertes Handeln auch als ›wissenschaftlich zu begründende Problemlösung‹ verstanden werden.⁸⁰

2. Professionelle sind ethischen Anforderungen ausgesetzt und bedürfen zur angemessenen Berufsausübung einer spezifischen *Berufsmoral*:

»Professionsinhaber nehmen Aufgaben wahr, die um gesellschaftlich zentrale Werte kreisen – um Gesundheit, Recht und Glauben zum Beispiel. Aus diesen besonderen Aufgaben leiten sich besondere Eingriffsrechte in die individuelle Persönlichkeit ab. Parallel werden Professionen großzügige Rechte der Selbstkontrolle eingeräumt« (Blömeke 2003, S. 11).

Die Eingriffsrechte und die Selbstkontrolle bzw. relative Autonomie machen ein professionelles Ethos zur Orientierung und Beschränkung von Handlungsalternativen notwendig. »Auf diese Weise sind nicht nur die Klientinnen und Klienten geschützt, indem ein ethisch fundiertes Handeln des Professionellen gesichert wird, sondern auch die Professionellen selbst, wenn ein illegitimes Ansinnen an sie herangetragen wird« (ebd., S. 11). Das Professionsethos der Lehrperson kann mit Brunkhorst (1996) als ›Solidarität unter Fremden‹ bezeichnet werden. Im Unterschied zur Solidarität unter Freunden, also verwandtschaftlicher oder freundschaftlicher Gruppensolidarität, welche in gewachsenen Gemeinschaften besteht, entsteht durch Professionalisierung bzw. »Isolierung und Dekontextualisierung lebensweltlicher Kollektivitätsorientierungen« (ebd., S. 347) eine höherstufige Form universeller Solidarität, welche gemäß dieser Autorin in der Lehrerrolle exemplarisch zum Ausdruck komme:

»Sie ist im Vergleich zur Elternrolle in der Familie universalistisch an der spezifischen, von der konkreten Person ablösbaren Unterrichtsaufgabe orientiert, auf affektiv neutralisierte Gleichbehandlung festgelegt und erfüllt ihre Selektionsfunktion durch Leistungsorientierung und nicht durch biologische oder sonstige askriptiv festgelegte Kriterien« (ebd., S. 347).

3. Professionen sind in ihrer beruflichen Organisation durch relative Autonomie gegenüber dem Staat gekennzeichnet. Weil externe Kontrollen wegfallen, sind sowohl das Berufsethos als auch die *korporative Organisation in Form interner, professioneller (Selbst-)Kontrollstrukturen* notwendig (z. B. durch Berufsverbände oder in Form von Standesregeln).

3.3.5.2 *Berufsmoralität des Lehrpersonals: ein weites Feld*

So sehr die Professionsethik des Lehrberufs in den letzten Jahren eingefordert wurde, so sehr ist ihre konzeptionelle bzw. theoretische Unterbeleuchtung zu beklagen. Es gibt ›Myriaden‹ von Beiträgen, welche zwar Formen berufsmoralischer Situationen unterscheiden,

⁸⁰ Einen anderen Zugang zu professionellem Wissen bildet der oben angesprochene Best-Practice-Ansatz (vgl. Fussnote 75, S. 195). Moser und Tresch (2005) legen in ihren Analysen eine Sammlung von professionellem Wissen ausgewählter Lehrpersonen vor, »die sich auf der Grundlage eines Vergleichs von Schulleistungen vertieft mit ihrer erfolgreichen Unterrichtspraxis beschäftigt haben« (S. 17). Diese Herangehensweise zeigt nach Ansicht des Verfassers einen zugleich ökonomischen, effektiven, eigenverantwortlichen und viel zu häufig vernachlässigten Weg auf, wie Evaluation und Schulentwicklung sinnvoll kombiniert werden können. Im Unterschied zu der bisher seit Jahrzehnten üblichen Praxis (in der Schule), Unterrichtserfolg anhand konkreter Handlungsweisen von Lehrerinnen und Lehrern *im* Unterricht zu bestimmen (z. B. durch das Schulinspektorat oder die Schulleitung), wird im Best Practice-Ansatz Unterrichtserfolg aufgrund seiner Wirksamkeit auf Leistungen der Schülerinnen und Schüler beurteilt. Diese Analyse erfolgreichen Unterrichts ist in einem guten Sinne ›reflexive Praxis‹ (vgl. Schön 1983) und schliesst auch den Versuch der Explikation subjektiver Theorien von Lehrpersonen mit ein, welche für die Anwendung von bestimmten Handlungsmustern im Unterricht verantwortlich sind.

letztlich aber vielmehr die Bedeutung und die Konzeptualisierung moralischer Erziehung darlegen, bzw. Arbeiten, welche die Bedeutung der Moralität in ganz allgemeiner Form für den Lehrberuf herausstellen (für eine Übersicht siehe z. B. Oser 1998). Pädagogische Professionsethik, Berufsethos und Moralerziehung sind aber nicht dasselbe. Erstere müssen die Berufsmoral von Lehrpersonen reflektieren, d. h. die Fragen beantworten, welche Eigenschaften Lehrpersonen bzw. ihre Handlungen in berufsmoralischer Hinsicht tatsächlich haben (deskriptive Berufsethik) oder welche Eigenschaften Lehrpersonen bzw. ihre Handlungen haben sollen (normative Berufsethik). Im Zentrum solcher Ethiken würden persönliche Wertsetzungen analysiert, welche bei der Ausübung des Lehrberufs Beachtung finden (sollen), sowie auch Werte und Normen des Berufsstandes, die bei der Ausübung der Lehrtätigkeit beachtet werden (sollen).

Schach (1987, S. 64ff.) referiert in seiner Monographie zu Professionalisierung und Berufsethos des Volksschullehrers Beiträge angelsächsischer Autoren. Eine Analyse aus 20 Studien ergab gemäß diesem Autor nicht weniger als 18 Merkmale einer Profession. Allen Definitionen sei die starke Wissensorientierung gemeinsam. Das am zweithäufigsten genannte Merkmal der Profession beziehe sich unmittelbar auf das Berufsethos des Professionals. Vier weitere Kennzeichen der Profession beziehen sich ebenfalls auf ethische Standards der Berufsausübung: »Die Arbeit der Berufsangehörigen ist ein Dienst an der Allgemeinheit; sie dient dem öffentlichen Wohl, der Stabilität der Gesellschaft und weniger der Befriedigung privater Interessen der Berufsangehörigen« (ebd., S. 64), »Berufstätigkeit ist altruistisch, nicht egoistisch motiviert« (ebd.), »Die Berufsangehörigen erwarten von jedem Empfänger ihrer Leistungen ein hohes Maß an »blindem« Vertrauen in ihre fachliche Kompetenz wie in ihre moralische Integrität – sie haben ein dementsprechend hohes Verantwortungsbewusstsein« (ebd., S. 65) sowie »den Berufsangehörigen ist öffentliche Werbung untersagt; zwischen ihnen besteht ein hohes Maß an Kollegialität« (ebd.). Als weiteres Kennzeichen komme hinzu, dass Professionen nur aufgrund staatlicher Lizenzen ausgeübt werden dürfen. Deprofessionalisierung meint mit diesem Autor nicht in erster Linie Verlust an Expertentum, »sondern wohl primär Verlust an Autonomie und berufsethischer Orientierung« (ebd., S. 69).

In der erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Literatur scheint wenig Einigkeit über die Begrifflichkeit des Terminus »Berufsethos« zu bestehen. Das Ethos wird häufig entweder im philosophisch-traditionellen Sinne als Sitte bzw. moralische Gesamthaltung eines Einzelnen oder einer Gruppe verstanden. Honnefelder (2002) versteht unter Ethos die »Gesamtheit von Einstellungen, Überzeugungen und Normen, die in Form eines mehr oder minder kohärenten, in sich gegliederten Musters von einem einzelnen Handelnden oder von einer sozialen Gruppe als verbindlicher Orientierungsansatz guten und richtigen Handelns betrachtet wird« (S. 492).

Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (2003), welche in ihrem Gutachten unter dem Titel »Professionalität und Ethos« die Frage nach dem Berufsethos ins Zentrum ihrer Empfehlungen stellt, verwendet »Berufsethos« synonym zu »Berufsverständnis« oder »Lehrerleitbild«. Es ist hier mit Schach (1987) gerade im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Grundschullehrpersonen eine Einschränkung zu machen, welche »eine professionelle Selbstdeutung des Volksschullehrers und die gesellschaftliche Durchsetzung eines solchen Leitbildes stark erschwert: Gemeint ist die selbstverständlich anmutende Tatsache, daß die »Klienten« des (Elementarschul-)Lehrers unmündige Kinder sind. Die Professionalisierungschancen des Lehrers hängen somit unmittelbar

auch von den in Staat und Gesellschaft herrschenden Verständnisweisen des Phänomens »Kindheit« ab« (S. 73).

In systematischer Hinsicht richtig wäre ein Verständnis von Professionsethos als Berufsmoralität bzw. eine im einzelnen Professionellen habitualisierte Professionsmoral.⁸¹

Letztere Einbettung macht zwei Ansatzpunkte nachvollziehbar, welche insbesondere Oser (1998, 2001) in der Schweiz bzw. im deutschsprachigen Raum Europas angestoßen hat: zum einen eine empirisch operationalisierbare, erziehungswissenschaftlich zugängliche Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen, zum anderen die Etablierung der Diskussion um professionelle, moralische Standards in der Lehrerbildung (für den zweiten Ansatz vgl. Abschnitt 3.3.5.3).

Betreffend den ersten, bis heute einzigartigen Beitrag leisteten Oser und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (1998) eine Neukonzeptualisierung und empirische Überprüfung des Berufsethos von Lehrpersonen. Geradezu im Gegensatz zur Mehrheit der in dieser Publikation vorgestellten Ansätze spricht Oser (1998) von Berufsethos als einem »realistischen Diskurs«, als einem operationalisierten, lernbaren, kontext- und konfliktspezifischen Verfahren berufsethischen Urteilens und Handelns.⁸² Das Ethos bezieht sich in diesem Prozessmodell auf eine Reihe von Entscheidungen, die von Lehrpersonen gefällt werden, wenn im Schulalltag eine Verletzung der Würde, der geistigen, seelischen oder körperlichen Integrität oder des Gerechtigkeitsempfindens vorliegt – d. h. wenn Konflikte, Verletzungen, Ungerechtigkeiten, Betrügereien, Diskriminierung u. ä. vorkommen. Die *erste Entscheidung*, die dann gefällt werden muss, ist, inwiefern eine Situation oder ein Problem, worin ein moralischer Wert einem instrumentellen Fortgang der Situation entgegensteht, als moralisch bzw. professionsethisch relevant erkannt oder als mit zweckrationalem, professionellem Können zu bewältigende Kontingenzsituation betrachtet wird. In einem *zweiten Moment* wird bewusst entschieden, dass das Problem »weder verdrängt noch auf technisches Können oder auf Vorschriften reduziert« werden kann (ebd., S. 38), sondern die Situation unterbrochen wird und ein »Runder Tisch« (z. B. ein Klassengespräch) zu schaffen ist. Auf einer *dritten Entscheidungsebene* müssen drei Verpflichtungsaspekte (Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit) ausbalanciert werden. Dies kann auf fünf verschiedene Weisen geschehen: entweder durch Vermeidung, indem also die persönliche Zuständigkeit verneint und entschieden wird, die Verantwortung – trotz Wahrnehmung des Problems – nicht zu tragen. Eine andere Alternative ist die Absicherung oder Delegation, indem die Verantwortung zwar akzeptiert, aber an andere Personen (z. B. Vorgesetzte, Experten oder Inspektoren) weitergegeben wird. Zum Dritten können Lehrpersonen allein entscheiden, was in der Situation zu tun sei, und dabei auf Begrün-

81 Mit Oser (1998) soll hier »Moralität« synonym zu den moralischen Schemata einer Person verwendet werden. »Moral« ist ein System von Regeln, das in einer Gruppe oder einer Gesellschaft vorherrscht. »Ethik« wird ausschliesslich für die philosophische Reflexion der Moral oder der Moralität gebraucht« (S. 19).

82 Neben den herkömmlichen, bekannten Lehrerleitbildern und Ehrenkodizes betonen z. B. auch Oelkers und Prior (1982) explizit: »Ein »Ethos« aber ist kein Instrument. Es besteht aus einem Bündel Prinzipien, die das Handeln leiten sollen sowie aus dem, was Schleiermacher das »leitende Gefühl« genannt hat, also die Verankerung des Handelns im pädagogischen Gewissen« (S. 106). Die Autoren schlagen eine »Magna Charta« für die Schule vor, welche aus 50 Prinzipien besteht (ebd., S. 108ff.). Diesen ist denn auch wieder zu entnehmen, dass die Schülerbeurteilung um Fairness bemüht sein müsse, dass schwache Schüler vermehrter Zuwendung bedürfen als starke, dass nicht Aussehen oder Herkunft oder Elternaspiration beurteilt werden solle, dass Talente herauszufordern seien, oder etwa, dass jeder Schüler das Recht auf persönliche Behandlung habe, sich aber auch die Lehrperson gegen Überforderung und Zumutung wehren könne.

dungen verzichten. Eine weitere Möglichkeit stellt der ›Diskurs 1‹ bzw. der ›unvollständige Diskurs‹ dar, in dem sich die Lehrperson mit allen Betroffenen bespricht, jedoch am Schluss allein entscheidet. Als fünfte Variante nennt Oser (1998) den ›vollständigen‹ Diskurs, in dem die Lehrperson alle Betroffenen gleichberechtigt an der Lösungssuche bzw. Entscheidung beteiligt und dabei allen Begründungsfähigkeit unterstellt.

Das von Oser und Mitarbeitern (1998) entwickelte Modell wurde auch empirisch validiert. Zunächst wurden die Priorisierungen für Verpflichtungsaspekte erhoben. Für die Primarschule kam bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern zum Ausdruck, dass sich Handlungen zuerst am Fürsorglichkeitsaspekt (mit den Werten des Sich-Kümmerns, des Konsequenzen-Abschätzens und des Sich-in-die-Schuhe-des-anderen-Begebens) orientieren (ca. 40%), zweitens zu etwa 30 Prozent an ihrer didaktisch beruflichen Kompetenz (»welches gleichsam alles einfängt, was zum Ethos gehört und es in strategisches Wissen ummünzt« (ebd., S. 61)), drittens am Verpflichtungsaspekt der Wahrhaftigkeit mit den Elementen der Validität der Aussage, Offensein oder Geradestehen für Sachen (knapp 15%), sodann am Erziehungsauftrag, der das Ethos an die generelle Haltung des Lehrers bindet (ca. 7%), und zum Schluss (ca. 3 %) jenen der Gerechtigkeit »mit den Elementen des Zuteilens, Verteilens, der Billigkeit, Chancengleichheit u.ä.« (S. 61). Im Weiteren wurde evaluiert, wie das Berufsethos von Lehrpersonen durch deren Schülerinnen und Schüler wahrgenommen wird. Es hat sich gezeigt, dass erstens diskursive Lehrpersonen von ihren Schülerinnen und Schülern fast durchweg ›positiver‹ beurteilt werden als die nicht-diskursiven, und zweitens, dass die Differenzen zwischen Lehrpersonen (vermutetes Fremdbild) und Schülereinschätzung in vielen Skalen kleiner sind. In einer Interventionsstudie wurde ebenfalls die Frage untersucht, ob das Berufsethos von Lehrpersonen gelernt werden kann. Hier hat sich interessanterweise herausgestellt, dass weder das Didaktik-Training allein noch das Ethos-Training allein positive Effekte zu haben scheinen, jedoch die Intervention mit einem kombinierten Ethos- und Didaktik-Kurs einen signifikant positiven Effekt hatte.⁸³ In einer vierten Studie wurden Zusammenhänge zwischen der moralischen Urteilskompetenz und Ethosdimensionen erhoben. Die Korrelationen zwischen moralischen Urteilswerten und Ethoswerten waren für die gesamte Stichprobe gering, es wurden keine signifikanten Geschlechtsunterschiede und keine Unterschiede zwischen den Schulniveaus festgestellt. Zuletzt wurde anhand von Einzelfällen die Entwicklung des beruflichen Ethos erhoben. Es hat sich gezeigt, dass nach mehrjähriger Berufstätigkeit

83 Dieses Ergebnis ist aus nachträglicher Sicht umso interessanter, weil Moser und Tresch (2005) in ihren Analysen zu Best-Practice in der Schule (Avenir Suisse) zu identischen Schlussfolgerungen kommen. Der Zusammenhang zwischen didaktischen Kompetenzen und Kompetenzen distributiver Gerechtigkeit kommt etwa in folgender Interview-Aussage einer Lehrperson zum Ausdruck, in der es im Speziellen um die Bedeutung von Organisationsformen des Unterrichts geht: »Der Wechsel zwischen verschiedenen Unterrichtsformen ist entscheidend für einen lebendigen und kindergerechten Unterricht. Neben dem Frontalunterricht haben bei mir offene Formen wie Werkstattunterricht, Wochenplanarbeit, freie Tätigkeit usw. einen grossen Stellenwert. Die Schülerinnen und Schüler können so individuell in ihrem eigenen Tempo und ihrer Leistungsfähigkeit entsprechend arbeiten. Zudem werden Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, aber auch Teamfähigkeit gefördert. Ich als Lehrer fungiere dabei als Lernbegleiter und kann mich gezielt den schwächeren Kindern widmen« (Moser & Tresch 2005, S. 8). Eine andere Lehrperson sagt zum selben Zusammenhang: »Für mich ist die Vielfalt der Unterrichtsmethoden ein wichtiger Faktor, um möglichst vielen Kindern gerecht zu werden. Ich versuche viele Unterrichtsmethoden abwechselnd in den Unterricht einzubauen. Nicht für alle Kinder sind die gleichen Formen gleich attraktiv und gleich leistungssteigernd« (ebd., S. 72).

zwar Veränderungen des beruflichen Ethos bei Lehrpersonen stattfinden, diese jedoch nicht auf Gesetzmäßigkeiten in den Verläufen schließen lassen.

In Osers (1998) Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen stellt ›Gerechtigkeit‹, wie wir gesehen haben, nur einen von drei Verpflichtungsaspekten dar, welche es in seinem Prozessmodell auszubalancieren gilt. Er versteht Gerechtigkeit als Verteilungsprinzip.

»Deshalb impliziert dieses Konstrukt Dimensionen der Gleichheit, Billigkeit, Reziprozität und des Vertrags oder allgemein der Reversibilität [...]. Nicht die Bedürfnisse des Einzelnen, sondern die Austauschbarkeit der Bedürfnisse über Personen hinweg und damit die Regelung der Geltungsansprüche unterschiedlicher Positionen ist angesprochen« (S. 44).

Für Bertschy (2004) lautet die professionsmoralische Leitfrage in Bezug auf Gerechtigkeit deshalb: »*Will ich alle Beteiligten gleichwertig behandeln*« (S. 143, Hervorhebungen im Original)? Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit erscheint diese Frage noch die harmloseste der möglichen Fragen zu sein. Die berufsethisch relevantere Leitfrage wäre doch vielmehr: Wie *kann* ich alle Beteiligten gleichwertig behandeln? Und die Anschlussfragen wären erstens: Wie koordiniere ich die Ansprüche des je einzelnen Kindes mit jenen ›aller Beteiligten‹? Wie kann jedes einzelne und gleichzeitig die ganze Gruppe gerecht behandelt werden? Wie kann ich jede Schülerin und jeden Schüler gleich, und zugleich alle spezifisch anders bzw. individuell und differenziell behandeln?⁸⁴ Zweitens: Was bedeutet ›gleichwertig‹ in Unterrichtskontexten? Meint Gleichwertigkeit Gleichheit oder Behandlung nach Verdienst oder nach Bedürftigkeit? Drittens muss gefragt werden, worauf sich die Gleichwertigkeit der ›Behandlung‹ bezieht: Auf den Handlungsvollzug (und hier wäre erst noch zu klären, was verteilt wird, wie viel davon verteilt wird oder etwa wie diese Ressource verteilt wird) oder auf das intendierte Handlungsergebnis (hier ist nachzufragen, wo dieses angesiedelt werden soll: so z. B. am Ende einer Situation, am Ende der gemeinsamen Zusammenarbeit vor dem Übertritt oder am Ende der Bildungskarriere)? Oder meint ›gleichwertig behandeln‹ eine Gleichheit der Möglichkeiten bzw. Chancen?

3.3.5.3 Standards und Lehrerbildung

Wer die Wirklichkeit und Wirksamkeit der Ausbildung Professioneller messen will, bedarf professioneller Qualitätskriterien oder eben Standards. Erst damit wird expliziert und empirisch kontrollierbar, was gut ausgebildete Lehrpersonen sind. Terhart (2002) notiert:

»Die ›nach PISA‹ vielfach erhobene Forderung nach einer Formulierung von Standards für Bildungswege und Bildungsabschlüsse betrifft insofern nicht nur den Bildungsweg der Schüler, sondern auch den Ausbildungsprozess sowie die weitere Berufsbiographie von Lehrern« (S. 3).

⁸⁴ In Anlehnung an Höffe (2004, S. 28f.) kann die berufsethische Bewertung von Strategien auf drei Stufen erfolgen: Auf der *technischen* Stufe werden Mittel, Wege und Verfahren vom Zweck her bewertet. Hier geht es vorrangig um instrumentale, funktionale oder strategische Verbindlichkeiten: »gut für irgendetwas«. Auf der *pragmatischen* Stufe werden Zwecke vom natürlichen Interesse am eigenen Wohlergehen her beurteilt – gut heißt hier ›gut für jemanden‹; in diesem Sinne ist auch der Utilitarismus als eine sozialpragmatische Bewertung zu verstehen. Erst auf einer *moralischen* Stufe erfolgt die Koordinationsleistung der Ansprüche der Gruppe mit jenen des Einzelnen. Was zu tun ist, soll nicht nur gut für ganze Gruppe sein, sondern auch für jeden Einzelnen. Es handelt sich hier gemäß Höffe um eine unbedingte, kategorische Verbindlichkeit, die nicht durch andere Verbindlichkeiten außer Kraft gesetzt oder ausgehandelt werden kann. »Das Maß der Gerechtigkeit besteht im distributiven und zugleich kollektiven Vorteil: dem Vorteil für jeden Einzelnen und für alle zusammen« (ebd., S. 30).

Standards dienen einerseits der Diagnose des Zustandes wie auch der Weiterentwicklung bzw. Qualitätsentwicklung eines Ausbildungssystems.

»Entscheidend und in gewisser Weise tatsächlich revolutionär für den Schulbereich ist es, sich bei der Steuerung (bis hin zur Ressourcenvergabe) nicht länger nur am Prinzip einer immer detaillierteren Vorgabe von Inputs (Gesetze, Lehrpläne, Erlasse, Stundentafeln, Ordnungen etc.), sondern verstärkt an der Erfassung der Outputs bzw. Outcomes, also an tatsächlich erreichten Effekten und Wirkungen zu orientieren« (ebd., S. 7).

Oser und Oelkers (2001b) haben im deutschsprachigen Raum das Konzept der Standards im Kontext der Professionalisierung der Lehrerbildung entwickelt und überprüft.⁸⁵ Dies geschah auf der Basis eines sechsjährigen nationalen Forschungsprogramms zur Wirksamkeit der Lehrerbildung bzw. der verschiedenen Lehrerbildungssysteme in der deutschsprachigen Schweiz. Ein Standard besteht mit Oser (2001) im Wesentlichen aus den zwei Aspekten: »professionelle Kompetenz« und »deren mehr oder weniger optimalen Erreichung«.

»Ein professioneller Lehrerstandard ist eine komplexe, sich dauernd unter verschiedenen Kontexten und bezüglich verschiedener Inhalte adaptiv zu wiederholende Verhaltensweise, die sich aus verschiedenen Theorien speist, die auf der Folie verschiedener Forschungsergebnisse erhellt werden kann, die besser oder schlechter ausgeführt werden kann (Qualität), und die letztlich in der Tat kontextuell in verschiedenen Varianten erfolgreich ausgeführt wird« (ebd., S. 225f., Hervorhebungen im Original).

Standards stellen also durch Theorie und Forschung informierte Qualitätsmaße dar, welche in der Praxis auf Kontexte bezogen realisiert werden, indem versucht wird, einen Vergleich zwischen Zielen, Maßstäben und tatsächlich erreichten Wirkungen herzustellen. In einem ersten Schritt wurde mit Expertinnen und Experten (Didaktiker und Fachdidaktiker) eine Reihe von Standards formuliert, welche in einer zweiten und dritten Runde von Expertinnen und Experten bezüglich ihrer zwingenden Notwendigkeit bewertet – wurden mit der Absicht, die Anzahl an Standards zu verringern. Die so entstandenen 88 Standards wurden anschließend in 12 thematische Einheiten gruppiert: 1. Lehrer-Schüler-Beziehungen und fördernde Rückmeldung; 2. Diagnose und Schüler-unterstützendes Handeln; 3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Risiken; 4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten; 5. Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten; 6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts; 7. Leistungsmessung; 8. Medien; 9. Zusammenarbeit in der Schule; 10. Schule und Öffentlichkeit; 11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft; 12. allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen.

In einer Studie wurden später die 88 Standards Studierenden am Ende der Ausbildung vorgelegt mit den Fragen, wie weit sie diese Standards beherrschen (Verarbeitungstiefe), welche Bedeutung sie ihnen beimessen und welche Beachtung sie ihnen in der Praxis schenken. Die Resultate der Studie waren ernüchternd: Bei den meisten Standards wurde nur eine geringe Verarbeitungstiefe berichtet; von vielen wurden sie noch nie oder nur theoretisch gehört und es wurden meist keine Übungen dazu gemacht – geschweige denn Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden. Demgegenüber wurde sowohl die Bedeutung als auch die angestrebte Beachtung in der Anwendung bei vielen Standards hoch eingeschätzt. Studierende sind sich also durchaus bewusst, was für die

⁸⁵ Als mitunter akademische Vorleistung für einen etablierten Beruf stellt für Oelkers (1987) Lehrerbildung selbst schon eine Professionalisierung dar.

berufliche Praxis relevant wäre. Ebenfalls wurde deutlich, dass die Standardgruppen 9, 10 und 11, also die schulbezogenen Standards und die Selbstorganisationsstandards im Vergleich zu Standards zur Gestaltung des Unterrichts bzw. zur Lehrer-Schüler-Beziehung am schlechtesten abschneiden.

»Das Nichterreichen professioneller Standards im konkreten und nicht auf die Linearität des Lernens ausgerichteten Klassenraum wird somit zum Kernproblem dieser Analyse. Wie soll man diesen Lehrerberuf zu einer anerkannten Profession emporheben, wenn Standards nicht erreicht und kaum je zu intersubjektiv abgesicherten Kompetenzen geformt werden?« (Oser & Oelkers 2001a, S. 27).

Für eine zusammenfassende Diskussion und Kritik der von Oser und Oelkers vorgelegten Forschungsarbeit sei auf Altricher et al. (2002) verwiesen. Für unseren Zusammenhang kann festgehalten werden, dass die Bewältigung des Problems distributiver Gerechtigkeit angesichts von Leistungsheterogenität leider nicht explizit als Standard formuliert, sondern mehr implizit erfasst wurde, indem z. B. im Bereich 5 (Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten) der Standard »Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt, wie vermieden werden kann, dass die stärkeren Schülerinnen und Schüler immer mehr und die schwächeren immer weniger gefördert werden (Differenzierung)« erhoben wurde (Oser 2001, S. 235).

Zu den Grenzen eines Berufsethos in Relation zu messbaren Standards in der Lehrerbildung gibt Oser (2001b) zu bedenken, dass wir mit der Rede von Standards in der Lehrerbildung Gefahr laufen, »das technische Moment dieser Berufsbildung zu überschätzen. Alles, was hier geschieht, ist aber nicht als blosse Technik gemeint. Wer sich in den Dienst einer inhaltlichen Professionalität der Lehrerbildung stellt, muss auch ein Menschenbild entwickeln, das ein berufliches Engagement mit beruflicher Zufriedenheit zu koppeln weiss und zugleich die sich stets erhöhende Autonomie und Selbstverantwortungsübernahme des Kindes richtig einschätzen kann. Deshalb geht es nicht bloss um Standards in der Lehrerbildung, sondern es geht auch um ihre Zurückbindung an Bildung und an das Wissen, dass nicht bloss das Technische in ihnen Verwendung finden kann. Junge Lehrerinnen und Lehrer müssen sich ein berufsethisches Konzept aneignen, das die Standards transzendiert. Standards sind in eine Professionsethik des beruflichen Handelns einzubauen, die darin besteht, dass letztlich alles zum Wohle und zum geistigen Wachstum des Kindes geschieht und die Erhaltung von Würde, Intimität, Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit stets in den Mittelpunkt stellt« (S. 331).

Standards stellen – nochmals kurz *zusammengefasst* – zunächst den Versuch dar, einen Vergleich zwischen Zielen, Maßstäben und tatsächlich erreichten Wirkungen herzustellen. Sie setzen sich aus dem Aspekt der professionellen Kompetenz sowie deren in der Praxis mehr oder weniger optimalen Erreichung zusammen. Durch Standards soll die Qualität des Lehrerhandelns optimiert werden, um via Lernerfahrungen der Schülerschaft die erwünschten Lern- und Entwicklungswirkungen sicherzustellen. Diese durch Theorie und empirische Forschung informierten Qualitätsmaße wurden im deutschsprachigen Raum im Kontext der Professionalisierung der Lehrerbildung in der Schweiz von Oser und Oelkers (2001b) erstmals entwickelt und überprüft. In der empirischen Hauptstudie gelangt Oser (2001) zum ernüchternden Befund, dass Lehramtsstudierende am Ende der Ausbildung bei den meisten der 88 Standards über nur eine geringe Verarbeitungstiefe berichten, jedoch sowohl ihre Bedeutung als auch die angestrebte Beachtung in der eige-

nen Praxis hoch einschätzen. Die Bewältigung des Problems distributiver Gerechtigkeit angesichts von Leistungsheterogenität wurde in dieser wichtigen Forschungsarbeit leider nicht explizit als Standard erfasst, sondern einerseits mehr implizit als didaktische Kompetenz der Differenzierung formuliert und andererseits als Kompetenz zur Schaffung des ›Runden Tisches‹ (vgl. Abschnitt 3.3.5.2) gefasst. Gleichzeitig fordert Oser (2001) für Lehrerinnen und Lehrer die Aneignung eines berufsethischen Konzepts, welches die Standards dahingehend zu transzendieren habe, dass letztlich alles zum Wohle des Kindes geschieht.

3.3.5.4 *Gerechtigkeit als Thema in der Lehrerbildung: Beiträge aus den USA und Australien*

Mit Terhart (2002) ist festzustellen, dass die Erörterung von Standards und Qualität in der Lehrerbildung nicht um ihrer selbst Willen geschieht, sondern letztlich darauf abstellt, Lehrerhandeln zu optimieren, auf dass dieses somit via Lernerfahrungen der Schülerschaft zu den erwünschten Wirkungen bei den Schülerinnen und Schülern führt. Diese Wirkungskette scheint komplex und zeitlich langgestreckt. Ohne auf die erbitterte US-amerikanische Debatte zur Frage einzugehen, wie und wie stark Lehrerbildung eigentlich wirkt (vgl. hierzu z.B. Cochran-Smith 2001), sollen hier doch wenigstens einige Ansätze zu aktuellen Fragen des Ethos bzw. der Gerechtigkeit als Thema in der Lehrerbildung aus der angelsächsischen Welt (v. a. USA, Australien, England) angeführt werden.⁸⁶ Vorauszuschicken ist die Tatsache, dass in der angelsächsischen Tradition v. a. Amerikas ›diversity‹ und damit ›social justice‹ in erster Linie entlang der Dimension der Rasse, der sozialen Klasse bzw. der Ethnie diskutiert wird (vgl. z. B. Sapon-Shevin & Zollers 1999), was im Bereich der Schule zum Konzept der ›school desegregation‹ geführt hat, insbesondere zwischen Afro-Amerikanern und allen anderen Schülerinnen und Schülern (Wells & Crain 1994).⁸⁷ Als bildungspolitisch mitunter weniger dezidierte Reaktion schlagen z. B. Zeichner et al. (1998) eine durch Forschung informierte Vision guter Praxis multikultureller Lehrerbildung in den Bereichen institutioneller Reform, Belange der Individuen (Lehrpersonal und Studierende) sowie Belange des Curriculums bzw. der Lehre in der Lehrerbildung vor. In einer kritischen (teilweise sogar ›bissigen‹) Übersicht trägt Sheets (2003) verschiedene Ungleichheits-Ideologien (diversity ideologies) in Unterrichts- und Erziehungsansätzen zusammen. Während, so die Autorin, seit den 1970er-Jahren in der päd-

⁸⁶ Für eine Literaturübersicht zu Lehrerbildung und den Konzepten der sozialen Gerechtigkeit siehe z. B. Ramirez Wiedeman (2002). Eine Übersicht zu Ausbildungsprogrammen von Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. Personen mit Führungsfunktionen in der Schuladministration und in den Schulämtern in den USA leisteten z. B. Cambron-McCabe und McCarthy (2005). Mit dem Problem des gerechten Umgangs mit Geschlechterfragen hat sich z. B. Stromquist (1993) auseinandergesetzt. Zur Frage, wie soziale Gerechtigkeit bildungspolitisch produziert und praktisch umgesetzt wird, sei hier exemplarisch die wundervolle Arbeit von Lingard und Garrick (1997) aus Queensland (Australien) genannt. Äußerst instruktiv ist insbesondere die Beschreibung und Analyse der Übergangs- bzw. Bruchstellen zwischen der administrativen Produktion von bildungspolitischen Strategien und der Rezeption in den Schulen. Was von bildungspolitischer Seite in Praxis umgesetzt werden will, hängt von der kleinsten Einheit ab, den Lehrerinnen und Lehrern in den Klassenzimmern. Insofern ist erfolgreiche professionelle Entwicklung ein signifikantes Element bei der Sicherstellung von Schulentwicklung.

⁸⁷ Für grundlegende und einflussreiche Arbeiten zum Themenfeld sozialer Gerechtigkeit und Schule sei auf Cummings (1982); Grant und Sleeter (1986) und Green (1989) hingewiesen. Eine neuere und nützliche Übersicht bietet Griffiths (1998).

gogischen Ungleichheitsliteratur Ideologien der multiethnischen bzw. multikulturellen Erziehung der antirassistischen Erziehung, der kritischen Pädagogik sowie der kritischen Rassentheorie vielversprechende Forschungsprogramme prägten sowie Prämissen für hoffnungsvolle Schulentwicklungsprogramme propagierten, seien keine bis spärliche Resultate dieser Anstrengungen erzielt worden.

“Unfortunately, it takes more than good intentions. While we currently may have the ability to inspire, we have not demonstrated capacity to educate a professorate who can prepare preservice candidates to succeed in diverse settings, nor have we developed teacher preparation programs that understand how to select programmatic content, experiences, and strategies needed to help teachers develop from novice to expert levels and to apply cultural and language dimensions to curriculum and practice” (S. 117).

In diesem Sinne fordert Nieto (2000) unter dem programmatischen Titel »Placing Equity Front and Center«, dass Lehrerbildungsprogramme gegenüber sozialer Gerechtigkeit und Diversity Stellung zu beziehen hätten und deshalb soziale Gerechtigkeit zum allgegenwärtigen Thema der Ausbildung zu machen hätten, wenn die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter lernen sollen, auf effektive Weise mit Schülerinnen und Schülern aller sozialen Hintergründe umzugehen.

“Social justice and diversity are not the same thing. Given the vastly unequal educational outcomes among students of different backgrounds, equalizing conditions for student learning needs to be at the core of a concern for diversity. Thus, ‘celebrating diversity’ through special assembly programs, multicultural dinners, or ethnic celebrations, if they do not also confront the structural inequalities that exist in schools, are hollow activities. A concern for social justice means looking critically at why and how our schools are unjust for some students. It means analyzing school policies and practices – the curriculum, textbooks and materials, instructional strategies, tracking, recruitment and hiring of staff, and parent involvement strategies – that devalue the identities of some students while overvaluing others” (S. 183).

In diesem Sinne wird die Forderung nach einem expliziten Bekenntnis zu sozialer Gerechtigkeit in der Lehrerbildung v. a. in den USA von einigen Autorinnen und Autoren immer lauter. Es wurde bald deutlich, dass eine solche generelle Selbstverpflichtung zwar begrüßenswert ist, jedoch inhaltlich weitgehend unklar bleibt, was unter Billigkeit, Ungleichheit, Zugangsmöglichkeiten, Macht und sozialer Gerechtigkeit eigentlich gemeint sein kann. Unter dem Stichwort »Seeking Social Justice« haben Cochran-Smith et al. (Cochran-Smith et al. 1999) den Versuch unternommen, innerhalb ihrer Gruppe von Fakultätsmitgliedern die unterschiedlichen Verständnisse von sozialer Gerechtigkeit zu untersuchen. Die Autoren verstehen dies als wesentlichen Teil des Prozesses, ihren Lehramtsstudierenden helfen zu können dasselbe zu tun, um auf effektive Weise den Bedürfnissen der immer heterogener werdenden Schülerschaft auf Grundschulniveau gerecht werden zu können.

“We soon realized that trying to establish a consensual and explicit definition of social justice would prevent us from achieving our most important goal – building a teacher education program committed to social justice. The paradox, of course, was trying to do the latter without doing the former” (S. 236).

Der Versuch, einen Argumentations- oder auch nur einen Ergebniskonsens zu erreichen, wurde also angesichts der Tatsache aufgegeben, dass sich große Differenzen aufgrund politischer Überzeugungen und disziplinärer Perspektiven ergaben. Stattdessen hat die

Autorengruppe in einer Serie von strukturierten Konversationen ihre Einstellungsdifferenzen herausgearbeitet, um so ein besseres Verständnis der gegenseitigen Gesichtspunkte und ihren jeweiligen biographischen Grundlagen zu entwickeln.

“Integrating extensive discussions about social justice into the business of the department over two years influenced individual beliefs and perspectives and made possible new insights into the perspective of others [...]. Talking about social justice also influenced who we were as a department and how we carried out the daily work of teacher education – negotiating policies, establishing practices, developing curriculum and working with students” (ebd., S. 239).

Obwohl die Gruppe ursprünglich erwartete, dass dieses Gesprächsforum zu Einigung und Konsens führe, mussten sie im Gegenteil zur Kenntnis nehmen, dass beträchtliche Meinungsverschiedenheiten in fast jedem diskutierten Aspekt sozialer Gerechtigkeit bestanden.

“Over the time we discovered that an inevitable result of seeking social justice was not only increased opportunity for understanding but also increased tension around self-exposure and self-knowledge, orientations to social justice and research, and issues of community building” (ebd., S. 244).

Es zeigte sich, so fassen die Autoren zusammen, dass das Ziel nicht darin bestehen kann, Gerechtigkeitsvorstellungen für die Lehrerbildung zu homogenisieren oder einen inhaltlichen Konsens zu erzielen, sondern vielmehr, aus den verschiedenen Standpunkten Sinn zu schöpfen, indem sie artikuliert und damit transparent werden, um auf dieser Basis ein gegenseitig zugängliches Verständnis zu entwickeln.⁸⁸

Zollers et al. (2000) beurteilen die Tatsache, dass die Teilnehmenden der oben genannten Studie (Cochran-Smith et al. 1999) derart weit auseinanderklaffende Definitionen und Verständnisse von sozialer Gerechtigkeit hatten, als absolut wesentlich für ihre alltägliche Arbeit in der Lehrerbildung, welche doch im Sinne einer Profession auf ein bestimmtes Maß an inhaltlichem Konsens und geteilter Zielorientierung abstellen sollte. Zollers et al. (2000, S. 5ff.) gruppierten in ihren Analysen der Diskussionen die unterschiedlichen Verständnisse auf drei Dimensionen von Überzeugungen: Das erste Kontinuum betraf die Frage, was die individuelle Definition der Aussage ›fair sein‹ beinhaltet. Die Antworten zu dieser Frage streuten zwischen den Polen ›Gleichheit‹ (›Fair is equal/the same‹) und ›Billigkeit bzw. Angemessenheit‹ (›fair is equitable/[but possibly] different‹). Die zweite Dimension beantwortet gemäß den Autorinnen die Frage, wer für Gerechtigkeit bzw. Ungerechtigkeit verantwortlich sei. Die Antworten variierten zwischen den Extremen ›das Individuum ist persönlich verantwortlich‹ und ›die Institutionen sind verantwortlich‹. Auf einer dritten Ebene wurde schließlich die Frage gestellt, was es braucht, um soziale Gerechtigkeit herzustellen. Die Antworten rangierten zwischen ›es braucht die individuellen Veränderungsüberzeugungen und Veränderungspraktiken‹ und ›es braucht kollektive Einflussnahme und das Individuum, welches sich an kollektiven Bewegungen beteiligt‹.

Die Verwickeltheit der Problematik ist den abgedruckten Äußerungen dieser Lehrerbildner auf eindruckliche Weise ablesbar. Es seien deshalb im Folgenden einige Zitate wiedergegeben, welche sich auf die erste beschriebene Dimension beziehen, also auf die Frage,

⁸⁸ Zur Problematik der Defensivität und Resistenz, welcher begegnet wird, wenn in der Lehrerbildung Belange von Ungleichheit bzw. sozialer Gerechtigkeit angesprochen werden, haben insbesondere auch Pohan und Mathison (1999) Daten vorgelegt.

was es bedeutet, fair zu sein: Eine Person sagt: »[You should] treat all in a consistent manner ... So you treat everybody the same, making no distinction between who you are... interacting with...« (Zollers et al. 2000, S. 5). Demgegenüber meint eine andere Person: »I think the definition [of social justice] goes beyond the idea that we are all equal. For example, you hear commonly people say if you treated everybody the same that takes care [of justice]... I feel that equal situation, equal treatment [does] not mean you are quite fair. Each situation should stand on its own and then be considered in terms of fairness« (ebd., S. 5).

Eine dritte Meinung besagt: »The first thing I said [was] ›from each according to his or her abilities [and] to each according to his or her needs,‹ which is a classic definition [of social justice]« (ebd., S. 5).

Eine Expertin äußert sich so: »I don't know if there was equality [of opportunity] or [whether there was] fantasy of opportunity for all the children in my room. But I couldn't give them [all] the same material« (S. 6).

Schließlich seien noch folgende drei komplexen Äußerungen referiert:

»I struggle with the concept that equality means giving more to some who have traditionally had less. Who determines how long they get more? How much more? ...«;

»Does this mean in a mixed race classroom that African American or Hispanic children get more of the teacher's time and concern than white children?«;

»If you treat people the same, probably you will not show social justice. [But] if you treat people differently, then you also create problems because you are exaggerating differences« (ebd. S. 6).

Viele der Belange der Fairness und der Gerechtigkeit, so die Autorinnen weiter, fußen letztlich auf der Idee eines ›ausgeglichenen Spiels‹ (»even playing field«, vgl. ebd., S. 7) in der Schule und im Leben.⁸⁹ Einige der Teilnehmenden in der referierten Studie bestreiten diese Vorstellung auf das Vehementeste:

“Resources, privileges, and opportunities and their down sides – oppression, disadvantage, and lack of access to opportunities – are deeply embedded in and related to race, gender, economic status, culture and language background, heterosexuality and able-bodiedness. The idea of an even playing field – a society really based on merit and not on privilege – is a myth” (ebd., S. 7).

“There is the assumption [in some discussions about social justice] that as social beings, all differences and all status are erasable – that it is possible to level the playing field. So we are having this discussion on the ideal level not on the real level” (ebd., S. 7).

Eine hochinteressante Studie zu Überzeugungen von Lehrpersonen legten Causey et al. (2000) vor. Sie gingen von der empirischen Tatsache aus, dass die Schülerpopulationen in soziologischer Hinsicht immer heterogener, die Lehrerpolygonen jedoch immer homogener werden.

“Colleges of education face the daunting task of preparing predominantly White middle-class college students with limited or no experience with persons from another ethnicity or social class” (ebd., S. 33).

Eine der großen Herausforderungen für die amerikanische Lehrerbildung resultiert gemäß dieser Autorengruppe aus der Unvereinbarkeit der Lehrer- und Schülerkulturen. Ein we-

⁸⁹ Diese Vorstellung kommt auf präzisere Weise im Motiv des Glaubens an eine gerechte Welt zum Ausdruck, wie es Lerner (z. B. 1977, 1980) beschrieben hat (vgl. auch Abschnitt 3.2.2.4, S. 163ff.).

sentlicher Faktor, welcher in dieser Hinsicht als Schlüssel zu Veränderungen bzw. Verbesserung betrachtet werden kann, sehen Causey et al. (2000) in Überzeugungsmustern und implizitem Wissen des Lehrpersonals. Die Schwierigkeit ihrer Beeinflussung besteht in der Hartnäckigkeit, mit welcher Lehramtsanwärterinnen und -anwärter an biographisch gewachsenem Wissen und Überzeugungen über ›andere Menschen‹ festhalten.

“Many enter teacher education programs believing strongly in an *optimistic individualism* – the inevitability of triumph over any obstacle through hard work and individual efforts [...]. Beginning teachers also tend to believe in *absolute democracy* when it comes to students, that ‘kids are kids’ regardless of their cultural background or that the same ‘good’ pedagogy is equally effective for all students [...]. Prevalent also among prospective teachers are attitudes of *naive egalitarianism*. That is, they believe each person is created equal, should have access to equal resources, and should be treated equally” (ebd., S. 33f., Hervorhebungen im Original).

Diese Überzeugungen führen dazu, so die Autorinnen weiter, dass die eigene Privilegiertheit aufgrund von Hautfarbe oder sozialer Klasse in Abrede gestellt wird bzw. die Effekte vergangener und gegenwärtiger Diskriminierung abgetan werden. In ihrer Längsschnittstudie untersuchten sie 24 Lehramtsstudierende im letzten Ausbildungsjahr. Die Studierenden befassten sich sechs Wochen lang in der Klasse mit Diversity-Fragen und konstruierten ein autobiographisches Narrativ, in welchem die eigenen Meinungen und Überzeugungen zu Ungleichheit analysiert wurden. Die Studierenden entwickelten ebenfalls einen Aktionsplan, welcher dazu dienen sollte, die eigenen Erfahrungen und das Wissen zu sozialer Ungleichheit zu erweitern. Dann folgte für alle Teilnehmenden ein dreiwöchiges Praktikum in sozioökonomisch verarmten Schulen mit nachweislich schlechten Testergebnissen. Die Schülerschaft und Lehrerschaft bestanden vornehmlich aus Schwarzen. Nach dem Praktikum fand eine einwöchige Reflexionsphase statt. Es konnte gezeigt werden, wie schwierig es für die Lehrerbildung ist, die über Jahrzehnte biographisch gewachsenen Überzeugungen und Meinungen zu beeinflussen.

In einer komparativen Fallstudie hat McDonald (2005) zwei Lehrerbildungsprogramme für die Elementarschule verglichen. Die Studie illustrierte v.a., wie die Programme soziale Gerechtigkeit in ihren Kursen angingen und wie die entsprechenden Lerngelegenheiten der Studierenden über spezifische Dimensionen hinweg variierten. Die von McDonald vorgeschlagenen Dimensionen beziehen sich auf drei Ebenen: Auf einer individuellen Ebene geht es darum, inwiefern Studierende die Möglichkeit haben, soziale Gerechtigkeit in Relation zu den Bedürfnissen einzelner Kinder verstehen zu lernen. Auf der Ebene der Organisation geht es einerseits um Lerngelegenheiten, Kinder zu einer pädagogischen Kategorie zugehörig zu identifizieren (Fremdsprachigkeit, besondere Lernbedürfnisse wie Sonderschule). Daneben zielt diese Ebene darauf ab, die Zugehörigkeit von Kindern zu unterprivilegierten sozialen Gruppen zu verstehen. Auf der dritten, institutionellen Ebene soll laut McDonald Lehramtsanwärtern die Lerngelegenheit eröffnet werden, zu verstehen, dass Unterdrückung nicht einfach das Resultat individueller Handlungen sei, sondern breiter Erschwernisse, welche spezifischen Gruppen von Menschen auferlegt sind. Die Ergebnisse lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass insbesondere Konzepte zu sozialer Gerechtigkeit auf den drei Ebenen besser in das Lehrerbildungscurriculum integriert waren als Praktiken bzw. praktische Strategien des Umgangs damit. Ebenfalls hat sich die Bedeutung der Heterogenität bzw. Ungleichheit der Schülerinnen und Schüler in den Praktika herausgestellt.

Die Studien von Cochran-Smith et al. (1999) bzw. Zollers et al. (2000) verweisen mit Bezug auf die präferierten Verteilungsprinzipien des gerechten Umgangs mit Leistungsheterogenität auf die Möglichkeit, dass in pädagogischer Hinsicht nicht zwischen allen drei klassischen Verteilungsprinzipien, sondern vielmehr zwischen Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung (»fair is equitable/[but possibly] different«) unterschieden wird. Deshalb wäre es möglich, dass die Präferenzen für Verteilungen nach dem Bedürftigkeits- und dem Verdienstprinzip, so unterschiedlich sie in ihrer Begründungslogik sein mögen, in den Antworten der in dieser Arbeit untersuchten Lehrpersonen zusammenfallen (vgl. insbesondere These XII, S. 232). Die referierte Auseinandersetzung der Untersuchten in besagten Studien (Cochran-Smith et al. 1999; Zollers et al. 2000) zur Legitimierbarkeit der Ungleichheiten der Ausgangslagen von Schülerinnen und Schülern, aber auch die Untersuchung von Causey et al. (2000) machen deutlich, dass die Verwendung einer Skala zum Glauben an eine gerechte Welt (vgl. Fußnote 89, S. 203) für die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Schrift von einigem Wert sein dürfte (vgl. Thesen XVI und XVII, S. 234).

3.3.5.5 *Berufsethische Forderungen in der schulpädagogischen Diskussion der Schweiz*

Köhler und Born (1999) bzw. die EDK berücksichtigen in ihrer Projektivstudie zur Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe auch berufsethische Fragen. Im Grundsatz fordern sie:

»Die professionelle Lehrperson für vier- bis achtjährige Kinder mit didaktischem Können und mit dem Handlungshorizont der Schule in unserer Gesellschaft trägt ihren Teil an Verantwortung für die Entwicklung des Bildungswesens« (S. 39).

Die Ausbildung der ethischen Dimension des Lehrberufs bestehe in der Befähigung in fünf Handlungsbereichen: der Verhinderung von Gewalt an Schulen (dies werde vornehmlich dadurch erreicht, dass auf Anwendung von Gewalt zu verzichten sei), dem Kampf gegen Vorurteile und Diskriminierung in sexueller, ethnischer und sozialer Hinsicht (hier ist gefordert, dass Lehrpersonen die Konfrontation aufnehmen, wenn solche Phänomene in der Schule auftreten), der Teilnahme an der Festsetzung der Regeln des Zusammenlebens (gemeint ist die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler in Klassenräten etc.), der Analyse der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, der Autorität und der Kommunikation im Schulzimmer (Lehrerinnen und Lehrer sollen lernen, sich einzubringen, ohne in Machtmissbrauch zu verfallen), und schließlich die Entwicklung des Sinns für Verantwortung, Solidarität und Gerechtigkeit:

»Lehrpersonen kommen häufig in die Lage, Recht sprechen zu müssen, über Sanktionen und Belohnungen zu entscheiden, in Streitigkeiten ein Urteil zu fällen, jedermann sein Recht zukommen zu lassen usw. – und bekanntlich ist Recht nicht immer eine objektive Kategorie« (ebd., S. 40).

Als Zusatz wird in dieser Schrift die Notwendigkeit genannt, die künftigen Lehrpersonen hinsichtlich der Standesregeln des Lehrberufs zu sensibilisieren. Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit ist zu bemängeln, dass die Forderungen in dieser Schrift nicht darüber hinauskommen, Handlungsbereiche zu benennen, die von berufsethischer Relevanz sind. Man lernt, dass diese oder jene Bereiche wichtig sein dürften, ohne dass expliziert oder gar operationalisiert würde, was genau gekonnt werden muss und an welchen Kriterien man die Qualität des Gekonnten erkennen kann.

Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) hat am 19. Juni 1999 im Rahmen seiner Delegiertenversammlung eine revidierte Fassung seines Lehrerleitbildes in Form von zehn Thesen verabschiedet (LCH 1999a). Es dient den Lehrpersonen und ihren Verbänden als Orientierung und gibt ein Bild davon, wie sich Lehrpersonen in ihrer Berufsarbeit verstehen und von anderen gesehen werden wollen. Es soll das Bewusstsein stärken, eine anspruchsvolle und gute Aufgabe in professioneller Weise zu erfüllen.

»Deshalb wird mit dem Berufsleitbild versucht, die an sich breite und wenig definierte Aufgabe für die heutige Zeit gültig zu fassen. Es manifestiert das Interesse und die Mitverantwortung der Lehrerschaft an einer zeitgemässen und entwicklungsfähigen Schule« (ebd., S. 5).

»Das Berufsleitbild hat keine normierende Intention oder gar Funktion. Normierend im Sinne von Erfüllungs- oder Bemühenspflichten, verbunden mit Sanktionsmöglichkeiten, sind vielmehr die Standesregeln« (ebd., S. 6).

Die zehn kommentierten Thesen lesen sich wie folgt: 1. Lehrpersonen gestalten mit allen an Bildung und Erziehung Beteiligten eine pädagogische Schule; 2. Lehrpersonen sind Fachleute für das Lernen; 3. Lehrpersonen verfügen über personale Stärken für die Ausübung ihres Berufs und für ihre berufliche Weiterentwicklung; 4. Lehrpersonen arbeiten an einer geleiteten Schule mit eigenem Profil. Sie orientieren sich als Team am Schulauftrag und übernehmen die Verantwortung für die situationsgerechte Übersetzung des Rahmenlehrplans und für die Lernorganisation vor Ort; 5. Lehrpersonen verstehen ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen als Ressourcen und Bereicherung. Sie entwickeln Perspektiven für ihren Arbeitsplatz und ihre berufliche Laufbahn; 6. Lehrpersonen leisten ihre Arbeit im Rahmen eines Berufsauftrags und der Standesregeln. Sie stehen in einem Anstellungsverhältnis, welches der Selbstverantwortung und der anspruchsvollen, vielschichtigen Aufgabe Rechnung trägt; 7. Für Lehrpersonen sind Selbst- und Fremdbeurteilung ihrer Arbeit Bestandteil des Berufes. Sie nutzen vielfältige Beratungs- und Beurteilungsformen zur persönlichen Weiterentwicklung und zur Weiterentwicklung der Schule; 8. Lehrpersonen aller Stufen verfügen über eine Allgemeinbildung mit Maturitätsniveau. Die Berufsausbildung weist Hochschulniveau auf und ist gleichwertig für alle; 9. Lehrpersonen haben das Recht und die Pflicht, sich während der ganzen Dauer ihrer Berufsausübung im berufsspezifischen und im allgemeinbildenden Bereich weiterzubilden; 10. Lehrpersonen gestalten und bestimmen die Entwicklung des Schulwesens aktiv mit als betroffene Unterrichtende, als Schulfachleute und als Bürgerinnen und Bürger.

Die Ausführungen und jeweiligen Kommentare zum Berufsleitbild scheinen mit Blick auf die Professionalisierungsbestrebungen dieses Berufsstandes wesentlich. Für die Belange der vorliegenden Arbeit bzw. für die Frage der distributiven Gerechtigkeit im Lehrerhandeln bieten sie jedoch wenig Handfestes. Eine Ausführung in These 2 verdient vielleicht besondere Aufmerksamkeit: »Lehrpersonen setzen sich dafür ein, dass die Förderaufgabe der Selektionsaufgabe übergeordnet ist« (LCH 1999a, S. 12). Wie wir mit Streckeisen (2005) bzw. Streckeisen et al. (2006b) gesehen haben, scheinen Schweizer Lehrpersonen dieses Diktum tatsächlich nicht als normierend zu erleben. Als Definitionen der Grundanforderungen bzw. Selbstverpflichtungen des Lehrpersonals sollen nun aber die Standesregeln kurz referiert und auf mögliche Hinweise für die Forschungsfrage dieser Studie analysiert werden (vgl. LCH 1999a, S. 39ff.). Immerhin intendieren diese Selbstverpflichtungen, so der LCH, »zunächst eine innere Haltung der Verantwortung gegenüber bestimmten Werten, Menschen und Abmachungen« (ebd., S. 41). Dabei ist innerhalb des Do-

kuments zwischen Erfüllungspflicht und Bemühenspflicht zu unterscheiden: Während für wenige Gebote und Verbote in den Standesregeln (z.B. die Beachtung der gesetzlichen Vorschriften sowie das Verbot von Machtmissbrauch und Übergriffen) Erfüllungspflicht gelte, könne für den Großteil der Gebote, »die vielen ›weichen‹ und teils unvermeidlich hoch gesteckten Qualitätsansprüche« (S. 43) nur Bemühenspflicht gefordert werden. Die Standesregeln sollen laut LCH zuallererst auf der Ebene der individuellen Selbstregulierung im Rahmen des persönlichen Berufsethos Anwendung finden (vgl. ebd., S. 46); des Weiteren sind sie als normatives Bezugssystem in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu verstehen und können bei der Selbstevaluation von Schulen sowie bei Kriseninterventionen Anwendung finden. Es folgen nun die Standesregeln, wobei jeweils auch die für unseren Zusammenhang relevanten Textstellen aus den Erläuterungen wiedergegeben werden:

1. *Erfüllung des Bildungsauftrags*: Die Lehrperson sorgt für eine ausgewogene Förderung der Lernenden zur Sachkompetenz, Selbstverantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit gemäß den Bildungsansprüchen des Lehrplans. Die Lehrperson soll hier zwischen unterschiedlichen Interessen abwägen: »besondere Bedürfnisse der Lernenden bzw. der Klasse, Ansprüche der Erziehungsberechtigten, die Familiensituation, die lokale Umgebung sowie ihre eigenen Überzeugungen und Fähigkeiten« (ebd., S. 47).
2. *Professionelle Unterrichtsführung*: Die Lehrperson schafft Lernsituationen, welche anregen und individuelle Fortschritte auf die Bildungsziele hin ermöglichen. Sie begegnet den Lernenden mit positiver Erwartungshaltung. »Die Lehrperson bewertet unterschiedliche Voraussetzungen und Ergebnisse bei den Lernenden als didaktische Herausforderung. Sie trägt durch angemessene Unterrichtsformen den Lernmöglichkeiten und Ansprüchen Rechnung. [...] Die Lehrperson bemüht sich um möglichst objektive Kriterien bei der Leistungsbeurteilung« (ebd., S. 48).
3. *Mitwirkung im Schulteam*: Die Lehrperson wirkt mit an verbindlichen Absprachen und Regelungen im Schulteam, an gemeinsamen Entwicklungsarbeiten und Weiterbildungen.
4. *Qualitätssicherung und -entwicklung*: Die Lehrperson bildet sich während der ganzen Dauer der Berufsausübung in beruflichen und persönlichen Bereichen weiter und engagiert sich für eine Schule, die ihre Qualität überprüft und weiterentwickelt.
5. *Führung und Verantwortung*: Die Lehrperson nimmt Führung und Verantwortung in der eigenen Schulklasse und in der ganzen Schule wahr.
6. *Zusammenarbeit mit den Partnern*: Die Lehrperson arbeitet mit Erziehungsberechtigten, mit Spezialdiensten, Behörden und anderen an der Schule Beteiligten zusammen. »Die Erziehungsperson ist unbestechlich. Sie widersteht Beeinflussungsversuchen durch die Lernenden, die Erziehungsberechtigten oder andere Partner« (ebd., S. 52).
7. *Vertraulichkeit*: Die Lehrperson behandelt sensible Informationen über Lernende vertraulich.
8. *Einhalten von Vorschriften*: Die Lehrperson handelt nach den gesetzlichen Vorschriften und setzt sich nötigenfalls für deren Veränderung und Anpassung ein.
9. *Respektieren der Menschenwürde*: Die Lehrperson wahrt bei ihren beruflichen Handlungen die Menschenwürde, achtet die Persönlichkeit der Beteiligten, behandelt alle mit gleicher Sorgfalt und vermeidet Diskriminierungen. »Nicht statthaft ist die syste-

matische, willentliche oder fahrlässige Benachteiligung von Lernenden wegen deren Denkart, Begabung, Geschlecht und geschlechtlicher Orientierung, Religion, familiärer Herkunft oder Aussehen« (ebd., S. 54).

10. *Unbedingtes Beachten von Verboten*: Die Lehrperson hält sich strikte an das gesetzliche Verbot von körperlichen, sexuellen, kulturellen und religiösen Übergriffen und reagiert entschieden auf festgestellte Missachtungen.

Gemäß den Standesregeln des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer sollten Lehrpersonen den Umgang mit Leistungsheterogenität als didaktische Herausforderung wahrnehmen. Diese Normierung stellt sozusagen die Nullhypothese einer zentralen, wenn auch impliziten Ausgangsthese des vorliegenden Forschungsprojektes dar, wonach Lehrpersonen in ihrem Umgang mit Leistungsdivergenzen in der Klasse explizit ein Gerechtigkeitsproblem oder Dilemma wahrnehmen, bzw. dass die normative Frage des Umgangs mit Leistungsdivergenzen in der Klasse nicht einfach durch didaktische Strategien aufgelöst werden kann. Diese grundlegende Frage soll im empirischen Teil einer datenbasierten Aufklärung zugeführt werden.

3.4 Zusammenfassung: Differenzvorstellungen und Gerechtigkeit

Bildung war wohl zu keiner Zeit und in keiner Gesellschaft gleich verteilt. Insofern stellt sie einen gerechtigkeitsrelevanten Topos dar. Schule hatte indes seit Platon explizit zum Ziel, Gerechtigkeit durch Unterricht und Erziehung zu fördern (vgl. Abschnitt 3.3.1, S. 170). Als »erste Tugend sozialer Institutionen« (Rawls 1979) kommt der Gerechtigkeit in der Schule insofern einige Bedeutung zu. Wenngleich kaum je Einigkeit darüber bestehen mag, was unter Gerechtigkeit in der Schule zu verstehen ist, belegen empirische Befunde immerhin, dass Gerechtigkeit sowohl aus Schüler- wie auch aus Elternsicht als eine der wichtigsten Eigenschaften einer »guten« Lehrperson betrachtet wird. Der gesellschaftliche Auftrag an die Schule, alle Kinder unbesehen ihrer Verschiedenheiten zu fördern und ihnen die bestmöglichen Bildungschancen zukommen zu lassen, geht bezüglich der daraus folgenden Ansprüche von einer prinzipiellen Gleichwertigkeitsannahme aller Schülerinnen und Schüler aus und macht gleichzeitig deutlich, dass die Verteilung von schulischen Ressourcen sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht rechtfertigungsbedürftig ist.

Die natürliche Verteilung von schulleistungsrelevanten Attributen, welche mit der sozio-ökonomischen oder sprachlich-kulturellen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen mag, ist dabei weder gerecht noch ungerecht. Mehr oder weniger gerecht ist den in diesem Kapitel dargelegten Überlegungen folgend vielmehr die Art, wie sich die Institution Schule angesichts der Tatsache der Leistungsheterogenität zu eben dieser verhält. Denn wir alle wollen mit Krebs (2000) davon ausgehen, dass niemand aufgrund von Dingen, für die er nichts kann, schlechter dastehen soll im Leben als andere. Der Umgang mit Heterogenität in der Schule scheint also genuin moralisch geladen zu sein, gilt doch Gerechtigkeit in der westlichen Welt als das zentrale Kriterium moralischer Legitimation von Institutionen. Heterogenität wird durch Lehrpersonen und andere Beteiligte der Schule nicht nur festgestellt – sondern immer auch bewertet. Aus qualitativen werden gleichsam qualifizierte Differenzen. Mit Heid (2006) ergibt sich die Gerechtigkeitsforderung an die Schule insofern schon dadurch, dass Lerngelegenheiten als knappe

Ressourcen zu betrachten sind, welche erfolgreiches Lernen – und damit indirekt auch soziale Platzierungen bzw. Chancen – bestimmen. Gerechtigkeit ist immer dann ein Thema, wenn die Ungleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern gerechtfertigt werden muss, wenn Schülerhandlungen oder Ergebnisse von Schülerhandlungen ungleich bewertet oder wenn materielle und immaterielle Ressourcen ungleich verteilt werden.

3.4.1 Der philosophisch-analytische Zugang zu Verteilungsfragen

Um die regulativen Prinzipien wenigstens philosophisch-analytisch zu beschreiben, welche bei Verteilungsfragen zu Rate gezogen werden mögen, wurde in Abschnitt 3.1.1 (S. 112ff.) einerseits zwischen normativen und deskriptiven Zugängen, zwischen Makro- und Mikrogerechtigkeit, zwischen Ein- und Mehrdimensionalität der Gerechtigkeits-theorien sowie zwischen Universalität und Partikularität entsprechender Konzeptualisierungen unterschieden. Es hat sich herausgestellt, dass der in der vorliegenden Untersuchung eingenommene Fokus trotz seiner potenziellen normativen Valenz unbedingt als deskriptiver Zugang betrachtet werden muss, steht doch die Frage im Mittelpunkt, welche Eigenschaften die Einstellungen bzw. Intentionen von Lehrerinnen und Lehrern auf der Primarstufe bezüglich der Verteilung ihrer Ressourcen angesichts der Leistungsunterschiede ihrer Schülerschaft tatsächlich haben. Da Lehrpersonen im Schulalltag vor der Problematik stehen, sowohl der Gesamtverteilung als auch den individuellen Besonderheiten gerecht zu werden, dürften im Gerechtigkeitserleben von Lehrpersonen bei praktischen Entscheidungen durchaus Verbindlichkeiten gegenüber der Klasse als Ganzes und gegenüber individuellen Bedürfnissen von einzelnen Kindern in Widerspruch geraten.

Dass Normbegründung und Normanwendung zwar nicht dasselbe, aber doch beide notwendig sind, um das Richtige zu tun, wurde in Abschnitt 3.1.2 (S. 115ff.) in philosophischer Hinsicht, in Abschnitt 3.3.5 (S. 192ff.) in pädagogisch-professioneller Hinsicht an diskutiert. Es hat sich auf eindringliche Weise herausgestellt, dass Lehrpersonen unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten vielschichtigen Herausforderungen gegenüberstehen, welche sich durch Leistungsheterogenität in ihren Klassen ergeben. In diesem Zusammenhang wurde in forschungsstrategischer Hinsicht in der vorliegenden Untersuchung die Doppelstrategie als sinnvoll erachtet, neben der normativen Ebene der Überzeugungen und Gerechtigkeitsorientierungen auch die Begründungs- bzw. Legitimationsebene der berichteten Praxis zu erheben. Von besonderem Interesse ist hier, inwiefern Gerechtigkeitskognitionen zur Rechtfertigung von Handlungsentscheidungen bei den Untersuchten überhaupt eine Rolle spielen. Dies scheint nach den Befunden von Oser (1998) umso dringlicher (vgl. Abschnitt 3.3.5.2) – wobei sich empirisch herausgestellt hat, dass Primarlehrpersonen ›Gerechtigkeit‹ faktisch nicht als vordringlichen Verpflichtungsaspekt in berufsmoralisch relevanten Situationen angeben. Zudem wurde erörtert, dass Begründungs- und Anwendungsargumentarien einerseits situationsangepasst variieren können (z.B. zu verschiedenen Zeitpunkten im Schuljahr), andererseits je nach individuell attribuierten Gründen für die Unterschiede in den Schulleistungen unterschiedlich ausfallen dürften.

Abschnitt 3.1.3 (S. 120ff.) diskutierte Heterogenität als spezifische philosophische Herausforderung an die Gerechtigkeit. Es wurde deutlich, dass Heterogenität (verstanden als Ungleichartigkeit) nicht mit Ungleichheit zu verwechseln ist und sich insofern zunächst noch nicht als gerechtigkeitsrelevante Kategorie halten lässt. Allerdings haben sich die

Begriffe ›Gleichheit‹ und ›Gerechtigkeit‹ als eng miteinander verknüpft herausgestellt; Gleichheit meint hier weder Gleichsein noch Gleichmachen und auch nicht Gleichverteilung. Gleichheit meint vielmehr, dass alle bei Verteilungsfragen als Menschen berücksichtigt werden. Das Konzept der Gerechtigkeit richtet sich an subjektive Gefühle und Urteile, während das Prinzip der Gleichheit objektiv erfasst werden kann, indem z. B. Ungleichheiten gemessen werden, welche als Unterschiede in einem sozialen System imponieren. Heterogenität hat indirekt mit Gerechtigkeit zu tun, weil soziale Ungleichartigkeiten mit sozialen Ungleichheiten zusammenhängen. Für den Schulbereich hat sich dies insbesondere in den bildungssoziologischen Analysen in Abschnitt 3.3.4 (S. 182ff.) gezeigt. Unabhängig davon, ob Verschiedenartigkeiten auf die Ebene personendogener Lernvoraussetzungen, auf die Ebene personexogener Lerngelegenheiten oder auf die Ebene der Lernresultate rekuriert werden: Differenzen werden in der Schule nicht nur festgestellt, sondern immer auch differenziert, bewertet und ausgewiesen. Bildungserfolg ist somit gesellschaftliche Legitimation für die Zuweisung und Verteilung von Chancen und Privilegien. Für Lehrpersonen machen also nicht nur ihre hoheitsrechtlichen Funktionen (prüfen, benoten, Selektionsempfehlungen geben) das Faktum der Leistungsheterogenität zu einem gerechtigkeitsrelevanten Tatbestand.

Heterogenität im Leistungsbereich zwingt Klassenlehrpersonen in praktisch jedweder pädagogischen Intention und Handlung zu Distributionsentscheidungen. Lehrerinnen und Lehrer dürften sich demnach (nicht nur auf der Primarstufe) mit einigen normativen Widersprüchen konfrontiert sehen, welche sich aus Handlungsalternativen im Umgang mit Leistungsunterschieden ihrer Schülerinnen und Schüler ergeben. Dabei sind sie nicht nur den Schülerinnen und Schülern in ihren Klassen bzw. den jeweiligen Lehrerkollegien ihrer Schulen verpflichtet, sie sind auch von den Gemeinden und letztlich dem Staat berufen und verbindlich beauftragt. Um besser zu verstehen, inwiefern Heterogenität für die Gerechtigkeit (und damit auch für Gerechtigkeitsvorstellungen) theoretisch ein Problem darstellt, wurde anhand der Diskussion der Fragen, wie viel und welche Art Gleichheit wir wollen, andiskutiert, inwiefern und inwieweit soziale Ungleichheit der individuellen Startposition in der Schule kompensiert werden soll. Chancengleichheit etwa fordert, dass die soziale Herkunft keinen Einfluss auf den Zugang zu Bildung und den Schulerfolg hat. Gleichbehandlung verlangt, dass alle das gleiche Bildungsangebot und die gleichen Unterrichtsbedingungen erhalten. Ergebnisgleichheit im Wissenserwerb strebt an, dass alle Schülerinnen und Schüler eine minimale Wissensstufe erreichen. Unabhängig von der Frage, inwieweit solche Ansinnen überhaupt realisierbar sind, wurde hierbei deutlich, dass sich entsprechende Antworten aufgrund ihrer gesellschaftspolitischen Bedingtheit rein theoretisch-normativ nicht deduzieren lassen. Eine entsprechend deduzierte Theorie der Lehrergerechtigkeit erscheint insofern kaum sinnvoll. Folglich drängt sich eine deskriptive Beschreibung von Gerechtigkeitskognitionen des Lehrpersonals in den Vordergrund des Interesses.

3.4.2 Gerechtigkeitskognitionen aus psychologisch-deskriptiver Sicht

In der theoretischen Argumentation kam nach den politisch-normativen Ideen sozialer Gleichheit bzw. Gerechtigkeit und vor den spezifisch-pädagogischen Gesichtspunkten den empirisch-deskriptiven Aspekten der Psychologie gerechter Verteilungen eine Mittelstellung zu. Diese fragt mit Schmitt (1993) danach, welche Handlungen und Ereignisse

von welchen Menschen unter welchen Rahmenbedingungen als gerecht oder ungerecht empfunden werden. Dabei wurden einführend zwei Theorietraditionen unterschieden (vgl. Abschnitt 3.2.1, S. 132ff.): Die Equity-Theorie sowie die Theorie mehrerer, universeller Gerechtigkeitsprinzipien (Mehr-Prinzipien-Ansatz). Erstere konzeptualisiert Gerechtigkeitsurteile als Ergebnis eines sozialen Vergleichs der Aufwendungen und Erträge der Interaktionspartner. Im Kern dieses Ansatzes steht die Vorstellung, dass die Menge der zu verteilenden Ressourcen von der Menge der geleisteten Beiträge abhängt. Obwohl Lehrpersonen bisweilen durchaus in Kategorien der Ressourceninvestition bzw. der Vermeidung von Ressourcenvergeudung denken mögen, wurde die Relevanz von Equity als Gerechtigkeitsorientierung für die vorliegende Schrift stark eingeschränkt. Für die Belange der hier zur Debatte stehenden Forschungsfrage erschien es demnach ergiebiger, dem zweiten Theoriestrang den Vorzug zu geben, welcher die Psychologie der Gerechtigkeitsurteile v. a. anhand von unterschiedlichen, vom Kontext abhängigen Gerechtigkeitsprinzipien auffasst. Mit diesem Kontingenz-Ansatz bedingt eine Kombination von Umständen die Wahl eines Gerechtigkeitsprinzips: Neben Merkmalen der Situation, der emotionalen Beziehung unter den Beteiligten und des Ziels, welches mit der Verteilung erreicht werden soll, dürften gemäß den referierten Befunden auch Attributionen von Situationsmerkmalen bzw. mentale Repräsentationen, Merkmale der individuellen Lerngeschichte sowie Institutionalisierungsgrade von Situationen moderierend ins Gewicht fallen. Unabhängig davon, wie bewusst oder explizit mit Referenz auf Gerechtigkeitsimperative entschieden wird, dürfte die konkrete Wahl einer Verteilungsregel eine einigermaßen komplexe Entscheidung bedingen. Sowohl das Gleichheits-, das Leistungs- als auch das Bedürftigkeitsprinzip – verstanden als Orientierungen, welche die Legitimation von Ansprüchen in Verteilungsfragen moderieren – wurden als prinzipiell funktional für den Umgang mit Leistungsdifferenzen erachtet.

Die Gleichheit des Gleichheitsprinzips, wie es in Abschnitt 3.2.2.1 (S. 149ff.) vorgestellt wurde, hat sich in der referierten Literatur als wenig eindeutig herausgestellt. Einer Gleichheit der Behandlung kann eine Gleichheit der Verteilungsergebnisse und eine Gleichheit der Chancen gegenübergestellt werden. In der Bestimmung der vorliegenden Doktorarbeit orientieren sich Lehrpersonen in Verteilungsfragen am Gleichheitsprinzip, wenn sie ihre Ressourcen bzw. Aufwendungen unabhängig von spezifischen Schüler- oder Situationsmerkmalen auf alle gleich zu verteilen versuchen. Selbst in dieser Bestimmung bleibt allerdings offen, ob sich Gleichheit auf das ›Was‹, das ›Wie viel‹ oder auf das ›Wie‹ der verteilten Behandlung bezieht. Gleichbehandlung in diesem Sinne mag immerhin als Indikator dafür gelesen werden, wie sehr Lehrpersonen die Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten der Empfänger betonen bzw. deren Unterschiede bezüglich spezifischer Bedürfnisse, Anstrengung oder ihrer Leistungsfähigkeit ausblenden. Die Priorisierung des Gleichbehandlungsprinzips mag auch als Indikator für die Vermeidung der Entscheidung verstanden werden, Unterschiede der Behandlung zu machen bzw. solche Entscheidungen mit den entsprechenden Prinzipien (Bedürftigkeit bzw. Verdienst) hinreichend legitimieren zu können (oder auch zu wollen). Empirische Evidenzen hierzu haben sich in Forschungsarbeiten aus den USA ergeben, welche in Abschnitt 3.3.5.4 (S. 200ff.) dargelegt wurden. Bezogen auf grundlegende Intentionen der Homogenisierung bzw. Differenzierung von Leistungsdifferenzen ist – wie wir ebenfalls gesehen haben – davon auszugehen, dass die Priorisierung der Gleichheitsnorm in Verteilungsfragen angesichts von Leistungsunterschieden weder im Dienste des Ausgleichs (der Kompensation) noch im Diens-

te der Maximierung von Unterschieden stehen dürfte. Indem Lehrpersonen es – im Sinne einer generellen Präferenz – vorziehen, keine Unterschiede zu machen und sich um alle Schülerinnen und Schüler der Klasse im selben Maß zu bemühen, bringen sie damit mehr oder weniger implizit auch zum Ausdruck, dass sie eine intendierte, differenzielle Einflussnahme auf Bildungschancen zurückweisen.

Auch Leistungsproportionalität als Verteilungsprinzip muss nach den gewonnenen Erkenntnissen als vielschichtiges Konstrukt beurteilt werden. Sie kann sich nämlich auf die Anstrengungs-, auf die Fähigkeits- bzw. Begabungs- sowie auf die Ergebnisdimension der Leistungsheterogenität beziehen. Es hat sich in diesem Zusammenhang herausgestellt, dass die Bemühungen von Lehrpersonen, welche ihre Verteilungsentscheidungen prioritär am Leistungsprinzip orientieren, vermehrt auf Schülerinnen und Schüler konzentrieren dürften, bei welchen der Grenznutzen der Lehrtätigkeit positiv ausfällt. Im Unterschied zur Gleichverteilungsnorm bedingt das Leistungsprinzip, dass Differenzen zwischen den potenziellen Empfängern betont werden müssen, um überhaupt Anspruchsunterscheidungen vornehmen zu können. Zudem dürfte die Präferenz dieses Prinzips die Attribution der Ursachen von Erfolg oder Misserfolg im Leistungsbereich bedingen, welche vornehmlich auf personinterne Faktoren rekurriert.

Bezüglich des Bedürftigkeitsprinzips wurden in der vorliegenden Arbeit »Bedürfnisse« nicht als Neigungen, Wünsche bzw. mehr oder weniger vernünftig begründete Willensartikulationen von Schülerinnen und Schülern missverstanden, sondern als Lernbedürfnisse begriffen, welche vor dem Hintergrund verbindlicher Zielvorgaben aus Lehrplänen und gesellschaftlichem Commonsense gesehen werden müssen. Insofern wurde dafür plädiert, das Bedürftigkeitsprinzip tatsächlich als pädagogisch sinnvolle Gerechtigkeitsnorm zu betrachten und sie nicht als Norm im Bereich des Mitleids bzw. der Herzensgüte zu klassifizieren. Die Koordination der Befriedigung verschiedener, individueller (Lern-) Bedürfnisse ist deshalb für prinzipiell gerechtigkeitsrelevant befunden worden, weil es um Allokationsfragen in einem institutionellen Rahmen geht. Die Diskussion um die Legitimität verschiedener Bedürfnisse (ob sie sich im Extrem z. B. aus Hochbegabung oder Lernschwäche ergeben mögen) hat auch zur Erkenntnis bzw. These geführt, dass Distributionen nach dem Bedürftigkeitsprinzip wahrscheinlicher wären, wenn die Ursachen für spezifische Lernbedürfnisse von den Lehrpersonen nicht als selbstverschuldet bzw. kontrollierbar beurteilt werden. Die Anwendung des Bedürftigkeitsprinzips erscheint gemäß den referierten sozialpsychologischen Befunden v. a. dann als legitim, wenn die mit der Aufteilung betrauten Personen für das Wohlergehen der Empfänger verantwortlich sind und die Empfänger für die Befriedigung zentraler Bedürfnisse in hohem Ausmaß von dem zu Verteilenden abhängen. Beides trifft für den Kontext der Primarschule in besonderem Maße zu. Es wurde ferner deutlich, dass im Fall des Bedürfnisprinzips die individuellen Ansprüche auf Bedürfnisbefriedigung prinzipiell gleich sind, Art und Ausmaß der Befriedigung jedoch von der Größe und/oder Dringlichkeit der Bedürfnisse abhängen. Lehrpersonen, welche sich bei der Zuteilung ihrer Aufmerksamkeit bzw. ihrer zeitlichen Ressourcen verstärkt um jene Schülerinnen und Schüler bemühen, bei denen sie in Bezug auf deren angestrebten Bildungsziele Defizite wahrnehmen, gewichten das Distributionsprinzip der Bedürftigkeit. Wenn also Lehrpersonen für »bedürftigere« Schülerinnen und Schüler mehr Zeit und Arbeit investieren als für die »weniger bedürftigen«, dürften sie, so eine plausible These, kompensierend Einfluss nehmen wollen. Bezogen auf Zusammenhänge zu den Intentionsskalen (vgl. Abschnitt 4.2, S. 228) würde das be-

deuten, dass Lehrpersonen mit hohen Werten auf der Skala zum Bedürftigkeitsprinzip ebenfalls höhere Werte auf der Homogenitätsskala aufweisen müssten.

Auch die Forschungsperspektive des Gerechte-Welt-Motivs verspricht für die hier fokussierte Fragestellung einigen Erkenntnisgewinn. So müsste es für Lehrpersonen von zentralem Interesse sein, sowohl die Institution Schule als auch die eigene Praxis als gerecht interpretieren zu können. Da Leistungsheterogenität und die damit verbundenen unterschiedlichen Lernbedürfnisse bzw. Benachteiligungen und Privilegien von Schülerinnen und Schülern Lehrpersonen u. a. vor Fragen der Allokation ihrer Ressourcen (Zeit, Energie, Aufmerksamkeit) stellen, dürften ihre Bewältigungsbemühungen dahingehend angelegt werden, die für die berufliche Funktionstüchtigkeit notwendige Wahrnehmung einer gerechten Schule zu korrigieren. ›Gute‹ und ›schlechte‹ Schüler stellen Angriffsflächen für das Gerechte-Welt- bzw. Gerechte-Schule-Phänomen dar; entsprechende Leistungen müssen interpretiert und bewertet werden. Lehrpersonen dürften sich interindividuell darin unterscheiden, in welchem Ausmaß sie Leistungsunterschiede in ihren Klassen als quasi a priori gerechtfertigt betrachten – oder auch, inwiefern sie gewisse Schülerinnen und Schüler bevorzugen oder benachteiligen. Es hat sich ebenfalls herausgestellt, dass in empirischer Hinsicht eine Skala zu entwickeln ist, welche den Glauben an die Gerechtigkeit in der Schule bzw. das Motiv, die Institution Schule als gerecht zu betrachten, direkt erheben kann. Die zusammengefassten Forschungsbefunde führten zu folgenden Thesen: Lehrpersonen mit hohen Werten auf der zu bildenden ›Glaube-an-die-gerechte-Schule‹-Skala attribuieren Schulleistungen eher auf personinterne, kontrollierbare Faktoren als auf Kontextfaktoren, welche von entsprechenden Schülerinnen und Schülern nicht direkt kontrollierbar sind. Entsprechend sollten Lehrpersonen mit niedrigen Werten auf dieser Skala zur Interpretation von Schulleistungsunterschieden vermehrt personexterne Faktoren in ihre Erwägungen einbeziehen. Daneben folgen Lehrpersonen mit hohen Werten auf dieser Skala in der Legitimation der Allokation ihrer Ressourcen in geringerem Maße dem Bedürftigkeitsprinzip, während Lehrpersonen, bei denen das Motiv, an eine gerechte Schule zu glauben, gering ausgeprägt ist, zur Rechtfertigung ihrer Allokationsentscheide entsprechend eher dem Bedürftigkeitsprinzip folgen dürften. Lehrpersonen mit hohen Werten auf der zu bildenden ›Glaube-an-die-gerechte-Schule‹-Skala dürften weniger dazu neigen, Unterschiede in der Allokation von Ressourcen zu machen und versuchen, Letztere entsprechend vermehrt gemäß dem Gleichheitsprinzip zu verteilen.

Hinsichtlich der Verantwortungsattribution haben sich für die vorliegende Untersuchung vier Klassen von Gründen zur Interpretation von Leistungsheterogenität in Schulklassen aufgedrängt: Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Glück. Mit Blick auf die Skalenbildung im empirischen Teil haben sich die beiden ersten Attributionsklassen als problemlos herausgestellt. ›Aufgabenschwierigkeit‹ und ›Glück‹ wurden durch Kategorien ersetzt, welche zwar die theoretischen Voraussetzungen der Genannten repräsentieren, jedoch den Belangen der Untersuchung bzw. dem Kontext des zu untersuchenden Feldes besser entsprechen. Als mögliche Kandidaten wurden etwa ›Kenntnisse in der Unterrichtssprache‹, ›Lernbedingungen im Elternhaus‹ oder ›Wissenslücken aus der individuellen Lernbiographie‹ genannt. Aus attributionstheoretischer Sicht hat sich zudem gezeigt, dass Lehrpersonen bei Allokationsfragen v. a. dann Unterschiede machen, wenn sie die Ursachen für Leistungsunterschiede als durch die Schülerinnen und Schüler individuell kontrollierbar wahrnehmen. Es wurde deutlich, dass Leistung bzw. entsprechender Erfolg auch im Kontext der Primarschule aus Lehrersicht Anstrengung bedingt, um als

gerechtfertigt wahrgenommen zu werden. Lehrpersonen, welche die Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern auf einen Mangel an Anstrengung zurückführen, dürften sich also bei Verteilungen kaum an der Bedürftigkeitsnorm orientieren. Es hat sich ebenfalls herausgestellt, dass gerade für benachteiligte Schülerinnen und Schüler – sei dies aufgrund von Migrationskontexten, aufgrund von mangelnder Begabung bzw. Teilleistungsschwächen (z.B. Legasthenie, Dyskalkulie, etc.), ungünstigen außerschulischen Lernumgebungen oder anderen Ursachen – die Anstrengungskomponente zum entscheidenden Kriterium in Allokationsfragen werden dürfte. Die referierten Erkenntnisse zur Verantwortlichkeitsabwehr (vgl. Schmitt et al. 1990a) haben sich als Grundlage für weitere Thesen als dienlich erwiesen: So könnten Lehrpersonen, welche als Erklärung für Leistungsunterschiede in ihren Klassen v.a. die individuelle Anstrengung geltend machen, ihre Ressourcen eher nach dem Leistungsprinzip verteilen. Gleichzeitig dürften vergleichsweise hohe Werte auf der Ebene Anstrengung als Kausalattribution für Leistungsunterschiede mit hohen Werten auf der zu bildenden Skala ›Glaube-an-eine-gerechte Schule‹ zusammenhängen. Umgekehrt dürften Lehrpersonen, die v.a. personexterne Gründe für Leistungsdifferenzen in ihren Klassen geltend machen, vermehrt dem Bedürftigkeitsprinzip als Verteilungsnorm verpflichtet sein.

Für die in Abschnitt 3.2.2.6 (S. 166ff.) gestellte Frage, inwiefern die Prävention vor Vergeudung pädagogischer Ressourcen die Verteilungsentscheidungen von Lehrpersonen moderieren mag, musste vorerst eine Konzeptualisierung von Ressourcen für die vorliegende Arbeit vorgenommen werden. Diese Konzeptualisierung orientiert sich in pragmatischer Absicht an Plausibilitätskriterien und forschungsstrategischen Überlegungen. So ist im Lichte von Plausibilitätsüberlegungen etwa zu fragen, welche Qualitäten jene Ressourcen aufweisen, die im Schulalltag ausgetauscht werden. Mit Blick auf die beabsichtigte Verknüpfung von Gerechtigkeitsorientierungen mit grundlegenden pädagogischen Intentionen der ›Integration‹ bzw. der ›Kompensation‹ ist v.a. die Frage zu beantworten, ob, und wenn ja, bei welchen Schülerinnen und Schülern Unterschiede gemacht werden sollten. Wird die Frage gestellt, an welchen Gerechtigkeitsorientierungen sich Primarlehrpersonen im Umgang mit Leistungsheterogenität in ihren Klassen orientieren, steht die übergreifende Frage im Fokus, welcher Gruppe von Schülerinnen und Schülern in der Beurteilung von Lehrpersonen am meisten Aufmerksamkeit, Unterstützung bzw. Zeit und Energie zukommen sollte, und nach welchen Kriterien solche Orientierungen legitimiert werden. Aus individueller Perspektive besteht eine wesentliche Problemstellung für Lehrpersonen darin, wie die eigene Arbeitskraft möglichst effektiv eingesetzt werden kann. Mit der Konzeptualisierung von *Ressourcen als Aufmerksamkeit und Unterstützung bzw. Zeit und Energie* ist die Forschungsperspektive dahingehend eingeschränkt, dass erhoben werden kann, welche Qualitäten von Schülerinnen und Schülern die Lehrpersonen dazu veranlassen, Unterschiede in der Behandlung zu machen. Ebenfalls dürfte somit sichtbar werden, welche Qualitäten von Schülermerkmalen in den Orientierungen von Lehrpersonen mit welchen Gerechtigkeitsnormen zusammenhängen.

3.4.3 An Stelle einer pädagogischen Gerechtigkeitstheorie

In dieser Arbeit wurde dutzende Male darauf hingewiesen: Der Gerechtigkeit in der Schule kommt einige Bedeutung zu. Ihr Bildungsauftrag basiert – ungeachtet der faktischen Ungleichartigkeit der Schülerinnen und Schüler (bzw. ihrer leistungsrelevanten At-

tribute) – auf der prinzipiellen Gleichwertigkeitsannahme. Umgang mit Leistungsheterogenität bedeutet Verteilung von schulischen Ressourcen und ist damit sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht rechtfertigungsbedürftig. Wenngleich explizite Forschung weitgehend fehlt, kann mit Heitger (2007) immerhin festgehalten werden, dass eine Rechtfertigung darin besteht, konkrete Situationen auf Prinzipien zu beziehen. Dies betrifft alle pädagogischen Handlungen gegenüber Schülerinnen und Schülern – nicht nur das Beurteilen, das Benoten und das Selektionieren. Schule verteilt also Vor- und Nachteile, welche sich gemäß dem Standpunkt der Gerechtigkeit nicht auf bestimmte einzelne Gruppen verteilen dürfen. Da Gerechtigkeit, wie wir in Abschnitt 3.1 gesehen haben, eine *geschuldete* Sozialmoral darstellt und nicht mit anderen Tugendpflichten (wie etwa Mitleid oder Großzügigkeit) verwechselt werden sollte (vgl. Höffe 2004), welche nur erbeten, nicht jedoch verlangt werden können, ist Gerechtigkeit im Schulwesen quasi nicht verhandelbar. Die Selbstverpflichtung der sozialen Gerechtigkeit des Sozialstaates Schweiz gebietet, jedem eine seiner Begabung angemessene Bildungs- und Ausbildungschance zu garantieren. Sie verlangt jedoch nicht, Ergebnisgleichheit herzustellen, weil man diese aus eigener Verantwortung verspielen können muss bzw. weil das Leistungsprinzip im Bildungswesen es verbietet, Unterschiede der Begabung bzw. der Anstrengung zu leugnen. Man könnte insofern meinen, explizite Kompetenzen in Gerechtigkeitsfragen gehörten zum Standardrepertoire des Lehrpersonals, und es existiere eine entsprechende Forschungstradition zu dieser Frage. Gemäß der Literaturrecherche, die im Rahmen des vorliegenden Projekts durchgeführt wurde, ist dies jedoch nur in äußerst begrenztem Maße und in unsystematischer Weise der Fall. Jedenfalls dürfte erstens keine aktuelle pädagogische Gerechtigkeitstheorie auffindbar sein, und zweitens hat sich auch entsprechende empirisch-erziehungswissenschaftliche Forschung kaum explizit mit Fragen von Distributionsgerechtigkeit des Lehrerhandelns befasst.

So fanden sich beispielsweise in aktuellen pädagogischen Ethiken des deutschen Sprachraums keinerlei Fragen zur Legitimierbarkeit von Distributionsproblemen bzw. Verteilungshandlungen in pädagogischen Kontexten. Insbesondere dürften Förderprozesse, wie sie gemeinhin in Grundschul-Klassenzimmern stattfinden, in theoretischer Hinsicht bisher kaum als Problem der Ressourcen-Allokation thematisiert worden sein. In einer pädagogisch-ethischen Gerechtigkeitstheorie, wie sie hier gefordert wird, wären insbesondere ein Vokabular zur Beschreibung pädagogischer bzw. schulischer Gerechtigkeit zu entwickeln bzw. Kriterien zu skizzieren, welche einen gerechten pädagogischen Umgang unter Heterogenitätsbedingungen kennzeichnen. Denn auch wenn Gerechtigkeit im Bildungswesen zumeist als Chancengerechtigkeit begriffen wird, stellt sich die Frage, welche Gleichheit bzw. welche Ungleichheit wie gewichtet werden kann (oder soll), um überhaupt Chancengerechtigkeit sinnvoll anstreben zu können. Solche Markierungen könnten helfen, das alte Kriterienproblem aufzuklären (vgl. Kersting 2005b), wer überhaupt zu den Gleichen und wer zu den Ungleichen gehört. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls die Widersprüchlichkeit zwischen Chancenausgleich und Chancengleichheit zu diskutieren (vgl. z. B. Heckhausen 1974).

Eine pädagogische Reflexion von Verteilungsprinzipien wurde, wie wir in den Abschnitten 3.3.2 und 3.3.3 gesehen haben, in den pädagogischen Klassikern kaum erörtert, weil darin zumeist von der pädagogischen Ursituation zwischen Erzieher und Zögling ausgegangen wird, in der die am einzelnen Kind ausgerichtete Perspektive Verteilungsfragen notwendigerweise ausschließt. Aber auch spätere Arbeiten kommen über allgemeine Wen-

dungen kaum hinaus. Es hat sich in dieser Auseinandersetzung die Frage eröffnet, inwiefern die pädagogische Perspektive Verteilungsprobleme theoretisch überhaupt sinnvoll integrieren kann: Steht doch Gerechtigkeit als Prinzip des relationalen, interindividuellen Vergleichs (mit ihren Unparteilichkeits-, Unbefangenheits- und Unvoreingenommenheitsansprüchen) zumindest intuitiv im Widerspruch zum pädagogischen, d. h. auf das einzelne, individuelle Kind bezogenen (und damit parteiischen, befangenen und voreingenommenen) Imperativ.

Die Literatur zur Lehrerpersönlichkeit bzw. zu Lehrer-Leitbildern fasst Gerechtigkeit entweder als eine der Lehrperson immanente Eigenschaft auf oder vermag entsprechende Merkmale nicht mit den Kontingenzen pädagogischer Verteilungssituationen zu verknüpfen. Insgesamt wurde das Konzept der Lehrerpersönlichkeit als sowohl in theoretischer als auch empirischer Hinsicht wenig ergiebig kritisiert. Im Zusammenhang mit den Beschreibungen beruflicher Selbstkonzepte bzw. Selbstverständnisse von Lehrpersonen, verstanden als strukturierte und handlungsrelevante Vorstellungen über Bedingungen, Optionen und Präferenzen beruflicher Tätigkeit (vgl. Bönsch 2004b), wurde ein Forschungsprogramm aus der Schweiz vorgestellt (vgl. z. B. Streckeisen 2005), welches Interpretationsschemen von Lehrpersonen zum Handlungsproblem des Förderns und Auslesens analysiert. Die beschriebene Typologie von Deutungsmustern zum »Anwalt-Richter-Dilemma« (vgl. Nave-Herz 1977) lässt den Schluss zu, dass Lehrpersonen die Virulenz von Gerechtigkeitsfragen persönlich als mehr oder weniger dringlich erleben und zumindest implizit eine situationsunabhängige Präferenz von Verteilungsprinzipien erkennen lassen.

Aus Sicht der Schultheorie bzw. der Bildungssoziologie (vgl. Abschnitt 3.3.4) wurde die Lehrperson hinsichtlich der Frage nach Leistungsheterogenität und Gerechtigkeit als individuelle und institutionelle Akteurin dargestellt. Im Zentrum der aktuellen Forschungsbestrebungen in diesem Feld steht die Selektionspraxis des Lehrpersonals. Die Perspektive der institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke 2002) wie auch die Hamburger LAU-Studien (Lehmann & Peek 1997) haben gezeigt, wie relevant leistungs- und fachfremde Gesichtspunkte für Selektionsentscheidungen sind. Wenngleich aus dieser Literatur wenig Explizites über Präferenzen von Gerechtigkeitsorientierungen angesichts von Leistungsheterogenität zu entnehmen war, deuten Befunde von Ditton (2004a) zum Zusammenhang von Leistungsheterogenität und kompensatorischem Engagement der Lehrpersonen auf einen möglichen, negativen Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Ausmaß an Leistungsstreuung in den Klassen und kompensatorischem Engagement. Ebenfalls kann ein Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Ausmaß an Leistungsstreuung und der Präferenz von Gerechtigkeitsprinzipien dahingehend vermutet werden, dass sich Lehrpersonen, die die Leistungsheterogenität in ihren Klassen als vergleichsweise groß beurteilen, bei ihrer Ressourcenallokation in relativ geringerem Ausmaß am Bedürftigkeitsprinzip bzw. im Gegenteil vermehrt am Leistungs- oder Gleichheitsprinzip orientieren.

Die Literatur zu Qualität und Wirksamkeit von Unterricht und Bildungswesen kommt zum Schluss, dass die Zusammensetzung der Lerngruppen das Leistungsniveau der Klasse bestimmt (Fend 2001). Als wesentliche Einflussfaktoren werden dabei die Intelligenzstruktur und die soziale (d. h. sozioökonomische und sprachlich-kulturelle) Herkunft der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund gerückt. Dies könnte als Indiz dafür gelesen werden, dass die Qualität des Unterrichts für Schulleistungen und Schulleistungsent-

wicklungen überhaupt keine Rolle spielt. Gleichzeitig haben jedoch Studien aus der Schweiz übereinstimmend nahegelegt, dass Lehrpersonen das Leistungsniveau der Klassen sehr wohl direkt mit beeinflussen (z. B. Aeberli 2002; Moser & Rhyn 1999). Zentral für diese Erkenntnis war der Befund, dass die Schulleistungsstreuung viel weniger auf Unterschieden zwischen den Schulen als auf Unterschieden zwischen Klassen beruht. Es konnte in diesem Zusammenhang festgestellt werden, dass es einigen Lehrpersonen durchaus gelingt, alle Schülerinnen und Schüler der Klasse zu guten Leistungen zu führen – unabhängig ihrer sozialen bzw. sprachlich-kulturellen Herkunft. Leider enthalten diese Studien keinerlei Analysen zu Intentionen von Lehrpersonen, an welchen Gerechtigkeitskriterien sie sich zum einen bei der Qualifizierung und zum anderen bei der gleichzeitigen Egalisierung der Leistungsstreuung (Chancenausgleich) orientieren.

Da Unterricht zeitlich begrenzt ist und die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Lernbedürfnisse haben, stehen Lehrpersonen vor einem Allokationsproblem. Die einzige dem Autor bekannte Studie, welche die Organisation von Lerngelegenheiten als individuelle Chancenzuweisung konzipiert und explizit mit Verteilungsprinzipien in Verbindung bringt, ist jene zu Optimalklassen von Schwippert (2001). In theoretischer Anlehnung an Helmke (1988) und Heckhausen (1974) geht dieser Autor davon aus, dass die schwächeren Schüler durch die Berücksichtigung des Bedürftigkeitsprinzips im Unterricht zu stärkeren Lernzuwächsen geführt werden als die besten der Klasse. Das Gleichheitsprinzip sorgt für die Balance zwischen Bedürftigkeits- und Leistungsprinzip, sodass die besseren Schüler Lernzuwächse erzielen können, ohne dass die schwächeren zurückbleiben.

Bearbeitet wurde auch die Literatur zur Professionalisierung des Lehrberufs. Neben den Eingriffsrechten macht auch die durch relative Autonomie gegenüber dem Staat bzw. durch weitgehende Selbstkontrollstrukturen gekennzeichnete Organisation des Berufsstandes ein professionelles Ethos zur Orientierung und Beschränkung von Handlungsalternativen notwendig. Die Professionsmoral des Lehrberufs wird aktuell wieder zunehmend eingefordert (Heinrich-Böll-Stiftung 2003). Leider besteht in der entsprechenden Literatur zum einen noch wenig Einigkeit darüber, was Gegenstand einer Berufsethik im Lehrberuf sein soll; zum anderen scheint unklar zu sein, wie ›Berufsethos‹ im pädagogischen Feld begrifflich zu fassen ist. Als erziehungswissenschaftlich besonders ergiebige Konzeptualisierung des Berufsethos von Lehrpersonen hat sich Osers (1998) ›Realistischer Diskurs‹ herausgestellt – ein operationalisiertes, lernbares, kontext- und konfliktspezifisches Verfahren berufsethischen Urteilens und Handelns, welches auch empirisch validiert wurde. In diesem Modell stellt Gerechtigkeit – verstanden als Verteilungsprinzip – einen von drei Verpflichtungsaspekten dar, welche es im beschriebenen Prozess auszubalancieren gilt. Das von Oser skizzierte Verteilungsprinzip impliziert, Ansprüche von Einzelnen mit jenen der Gruppe zu koordinieren.

Diese Implikationen wurden am Schluss des Abschnitts 3.3.5.2 in Form von berufsethisch relevanten Leitfragen aus der Gerechtigkeitsperspektive zu explizieren versucht. Sie beziehen sich nicht auf den Willen der Lehrperson, gerecht zu sein, sondern auf die inhaltlichen Problemstellungen, welche es praktisch auszdifferenzieren und zu gewichten gilt: Die Frage ›Wie *kann* ich alle Beteiligten gleichwertig behandeln?‹ sucht – ganz im Sinne der in Abschnitt 3.1.1.2 (S. 113f.) angesprochenen Unterscheidung zwischen Makro- und Mikrogerechtigkeit – zunächst nach Optionen, wie individuelle und gruppen-relationale Gerechtigkeitsansprüche überhaupt koordiniert werden können. Das Attribut ›gleichwertig‹

kann sodann als normativer Bezugspunkt dieser Koordinationsleistung begriffen werden, indem sie sich an absoluter Gleichheit oder an verdienst- bzw. bedürftigkeitsrelativer Verteilung orientiert. Eine gleichwertige ›Behandlung‹ zieht neben der Frage des normativen Bezugspunktes gleichzeitig jene eines prozessualen Bezugspunktes nach sich – die Frage also, inwiefern sich der intendierte Ausgleich auf den Handlungsvollzug selbst oder auf das Handlungsergebnis bezieht.

Die in Abschnitt 3.3.5.3 referierten Standards in der Lehrerbildung sollen dazu dienen, die Qualität des Lehrerhandelns zu optimieren, um via Lernerfahrungen der Schülerschaft die erwünschten Lern- und Entwicklungswirkungen sicherzustellen. Sie wurden im deutschsprachigen Raum im Kontext der Professionalisierung der Lehrerbildung in der Schweiz erstmals von Oser und Oelkers (2001a) entwickelt und überprüft. Die Bewältigung des Problems distributiver Gerechtigkeit angesichts von Leistungsheterogenität wurde in dieser wichtigen Forschungsarbeit leider nicht explizit als Standard erfasst, sondern einerseits mehr implizit als didaktische Kompetenz der Differenzierung formuliert, und andererseits als Kompetenz zur Schaffung des ›Runden Tisches‹ (vgl. Abschnitt 3.3.5.2) dargestellt.

Andiskutiert wurden ebenfalls Fragen des Ethos der Gerechtigkeit in der Lehrerbildung in den USA bzw. in Australien (vgl. Abschnitt 3.3.5.4). Darin kommt zum Ausdruck, dass gerade von der Lehrerbildung im Angesicht von Ungleichheit in den Schulen ein dezidiertes, explizites Bekenntnis zur Ausbildung von Kompetenzen zugunsten egalisierender Lernbedingungen gefordert wird. Die Studie von Cochran-Smith et al. (1999) hat auf spektakuläre Weise gezeigt, dass selbst unter den Dozierenden in Lehrerbildungsanstalten inhaltlich weitgehend unklar ist, was unter sozialer Gerechtigkeit, Billigkeit, Ungleichheit oder etwa Chancen gemeint ist. In der für unseren Zusammenhang zentralen Nachfolge-Analyse von Zollers et al. (2000) konnten die relevanten Gerechtigkeitsüberzeugungen gruppiert werden. ›Fair sein‹ streut in der individuellen Definition der untersuchten Fakultätsmitglieder zwischen den Polen Gleichheit und Billigkeit/Angemessenheit. Bezüglich der Frage, wer für die Durchsetzung der Gerechtigkeit verantwortlich sei, streuen die Antworten zwischen ›persönlicher Verantwortlichkeit des Individuums‹ und der Institution bzw. dem Kollektiv. Ebenfalls deutlich wurde in den referierten Äußerungen der untersuchten Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildnern die Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern es so etwas wie eine Gerechtigkeit vor aller pädagogischen Einflussnahme gebe, inwiefern also Ungleichheiten der Ausgangslagen betreffend Status und Privilegien gerechtfertigt sind. Wesentlich scheint die Erkenntnis, dass Lehrpersonen mit Bezug auf die präferierten Verteilungsprinzipien gerechten Umgangs mit Leistungsheterogenität in pädagogischer Hinsicht nicht zwischen allen drei klassischen Verteilungsprinzipien, sondern vielmehr zwischen Gleichbehandlung (Gleichheitsprinzip) und Ungleichbehandlung (Bedürftigkeitsprinzip oder Leistungsprinzip) unterscheiden könnten.

Die referierte Arbeit von Causey et al. (2000) stellte die Schwierigkeit der Veränderung von Überzeugungsmustern und impliziten Theorien der Lehrerschaft in den Vordergrund ihrer Analysen. Die skizzierten Überzeugungsmuster der angehenden Lehramtsstudierenden orientierten sich an Vorstellungen, wonach fast alle schulischen Ziele individuell durch harte Arbeit erreicht werden können, dass für alle Kinder, unbeschleun ihres sozio-kulturellen Hintergrundes dieselbe gute Pädagogik gut sei, und dass, weil alle Kinder eigentlich gleich sind, alle Kinder entsprechend gleich behandelt werden sollen. Unverdiente Privilegien und Diskriminierungen werden gemäß diesen Autoren von Lehramtsstudie-

renden häufig nicht in Betracht gezogen. Wie schon in besagten Studien (Cochran-Smith et al. 1999; Zollers et al. 2000) zur Rechtfertigbarkeit der Ungleichheiten der Ausgangslagen von Schülerinnen und Schülern macht auch die Untersuchung von Causey et al. (2000) deutlich, dass die Verwendung einer Skala zum Glauben an eine gerechte Welt für die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit von einigem Wert sein dürfte. Zuletzt wurden die wesentlichen ethisch-berufsständischen Forderungen an den Lehrberuf in der Schweiz dahingehend charakterisiert bzw. kritisiert, dass sie zwar berufsmoralisch relevante Handlungsbereiche benennen, nicht jedoch zu operationalisieren vermögen, was genau gekonnt werden muss und an welchen Kriterien die Qualität des Gekonnten gemessen werden kann. So wünschenswert es sein mag, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer »einen Sinn für Verantwortung, Solidarität und Gerechtigkeit entwickeln« (vgl. Köhler & Born 1999), so wenig wird die Struktur der geforderten Kompetenz inhaltlich erläutert. Die zehn Thesen der aktuellen Fassung des Lehrerleitbildes des LCH ergaben für die Frage der distributiven Gerechtigkeit im Lehrerhandeln nicht viel Handfestes. Als normierende Definitionen der Grundanforderungen bzw. Selbstverpflichtungen des Lehrpersonals stellen die Standesregeln des LCH ein Berufsethos dar, welches als »innere Haltung der Verantwortung gegenüber bestimmten Werten, Menschen und Abmachungen« verstanden werden will. Das Bemühen um Professionalität führt hier zur Forderung, wie wir in Standesregel 2 zur professionellen Unterrichtsführung gesehen haben (LCH 1999a, S. 48), dass die Lehrperson unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Ergebnisse bei den Lernenden als »didaktische Herausforderung« zu bewerten habe, weshalb sie sich bei der Leistungsbeurteilung um möglichst objektive Kriterien bemühen müsse. Aus Sicht der vorliegenden Studie ist diese Setzung möglicherweise als zu einseitig, andererseits in ihrer Bedeutung als zu verkürzt gedacht worden. Lehrpersonen dürften – so die These der vorliegenden Arbeit – in ihrem Umgang mit Leistungsdifferenzen in der Klasse explizit ein Gerechtigkeitsproblem oder Gerechtigkeitsdilemma wahrnehmen. Die normativen Fragen des Umgangs mit Leistungsdifferenzen in der Klasse können demnach nicht einfach durch didaktische Strategien aufgelöst werden. Die verkürzte Bedeutung betrifft – gemäß dem Plädoyer dieser Schrift – v. a. den Bezug auf die Konsequenzen für die Leistungsbeurteilung. Der Gerechtigkeitsanspruch bezieht sich angesichts unterschiedlicher Lernvoraussetzungen nicht nur auf die objektive Leistungsbeurteilung (wie realistisch eine solche Forderung auch immer beurteilt werden mag), sondern auf alle Verteilungsprozesse des Unterrichts. In der Standesregel 6 zur Zusammenarbeit mit den Partnern wird die Forderung formuliert, dass die Lehrperson ganz im Sinne der Gerechtigkeit unbestechlich zu sein hat und Beeinflussungsversuchen widerstehen soll. Standesregel 9 zum Respekt der Menschenwürde fordert die Vermeidung von Diskriminierung.

3.4.4 Fazit: Wie wollen Lehrpersonen der Differenz gerecht werden?

Eingangs sei nochmals festgehalten, dass in dieser Arbeit die Frage im Mittelpunkt steht, welche Eigenschaften die Einstellungen bzw. Intentionen von Lehrerinnen und Lehrern in der Primarschule bezüglich der Verteilung ihrer Ressourcen angesichts der Leistungsunterschiede ihrer Schülerschaft haben. Die Untersuchung ist also *deskriptiv* zu verstehen. Gerechtigkeitsorientierungen dienen der Vereinfachung der Legitimation bzw. der Priorisierung von Ansprüchen in Verteilungsfragen. Ressourcen wurden als Aufmerksamkeit und Unterstützung bzw. Zeit und Energie definiert. Auf die Konzeptualisierung und

Verwendung von negativ-wertigen Ressourcenvergaben (z. B. Strafen etc.) wurde in dieser Arbeit zugunsten der methodischen Einfachheit bzw. aus Gründen der forschungspragmatischen Machbarkeit verzichtet.

Aus der Diskussion zur Normbegründungs- und Normanwendungsthematik ergeben sich vier Thesen:

- *Erstens* hat sich die unterschwellige These empirisch zu bewähren, dass »Gerechtigkeit« überhaupt ein explizit genannter Verpflichtungsaspekt ist, der in derartig professionellen Begründungs- und Anwendungsprozessen von Handlungsoptionen angesichts von Leistungsheterogenität der Schülerschaft eine Rolle spielt (vgl. Thesen I und II). Denn in der vorliegenden Untersuchung wird »Förderung« als zu verteilende endliche Ressource verstanden. Immerhin könnte man annehmen, dass Lehrpersonen explizit gar kein Gerechtigkeitsproblem oder Dilemma wahrnehmen bzw. davon ausgehen, dass die normative Frage des Umgangs mit Leistungsunterschieden in der Klasse beispielsweise einfach durch didaktische Strategien aufgelöst werden kann (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.5.3, S.87).
- Im Zusammenhang mit Begründungs- und Anwendungsargumentationen wurde *zweitens* vermutet, dass die zu untersuchenden Verteilungspräferenzen situationsangepasst variieren dürften. Angesprochen wurden zwei Möglichkeiten: (a) Es wäre plausibel, dass sich sowohl Normbegründung als auch Normanwendung bei Entscheidungen zwischen Handlungsalternativen im Umgang mit Leistungsunterschieden zu verschiedenen Zeitpunkten im Schuljahr unterscheiden. Die untersuchten Primarlehrpersonen dürften sich demnach zu Beginn des Schuljahres an anderen Distributionsprinzipien orientieren als in der Mitte und am Ende des Schuljahres – gerade wenn dann zusätzlich auch noch Übertrittsentscheidungen anstehen. Mit Blick auf eine theoretische Modellierung bzw. Differenzierung dieser These lässt sich jedoch kaum sagen, in welcher Systematik sich die unterstellten Zusammenhänge zeigen lassen (vgl. These VIII). (b) Gleichzeitig könnten Lehrpersonen ihre Verteilungspräferenzen auch mit unterschiedlichen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten verknüpfen (vgl. These IX). Demnach wäre z. B. plausibel, dass Lehrpersonen es fair finden, für die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler mehr Zeit und Energie in die Vorbereitung des Unterrichts zu stecken, um dafür während des Unterrichts oder in der Beratung mehr Zeit für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler zu haben. Lehrpersonen dürften ihre unterrichtsbezogenen Tätigkeiten (Vorbereitung, Unterrichten und Beratung) also ungleich auf die verschiedenen Leistungsgruppen in der Klasse verteilen. In welcher Systematik sich die unterstellten Zusammenhänge bzw. Unterschiede zeigen lassen, kann auf der Grundlage der referierten Theorie allerdings kaum prognostiziert werden.
- *Drittens* könnten sich die Verteilungspräferenzen von Primarlehrpersonen danach unterscheiden, worauf die *Gründe der Leistungsunterschiede* zurückgeführt werden. Es dürfte für die untersuchten Primarlehrerinnen und Primarlehrer relevant sein, ob sie »Anstrengung« bzw. »Begabung« als Begründung für Leistungsunterschiede der Schülerschaft geltend machen oder eher »individuelle Lernbedingungen in der Familie« (personexterner Faktor) bzw. »sprachliche Defizite und Lücken« (prozeduraler Faktor), wenn es um die Allokation ihrer Ressourcen geht (vgl. auch Abschnitt 2.4, S. 57).

Zur theoretischen Modellierung der Gerechtigkeitsorientierungen wurde insbesondere die sozialpsychologische Forschung zu Fragen der Verteilungs- und Verfahrensgerechtigkeit

zu Rate gezogen. Fokussiert wurden Befunde und Thesen, welche die Psychologie der Gerechtigkeitsurteile anhand von unterschiedlichen, vom Kontext abhängigen Gerechtigkeitsprinzipien thematisieren. Mit diesem Kontingenz-Ansatz bedingt eine Kombination von Umständen die Wahl eines Gerechtigkeitsprinzips: Neben Merkmalen der Situation, der emotionalen Beziehung unter den Beteiligten und dem Ziel, welches mit der Verteilung erreicht werden soll, dürften gemäß den referierten Befunden auch Attributionen von Situationsmerkmalen bzw. mentale Repräsentationen, Merkmale der individuellen Lerngeschichte sowie Institutionalisierungsgrade von Situationen moderierend ins Gewicht fallen. Sowohl das Gleichheits-, das Leistungs- als auch das Bedürftigkeitsprinzip – verstanden als Orientierungen, welche die Legitimation von Ansprüchen in Verteilungsfragen moderieren – wurden als prinzipiell funktional für den Umgang mit Leistungsdivergenzen erachtet.

Das *Gleichheitsprinzip* wurde für die vorliegende Arbeit wie folgt charakterisiert: Lehrpersonen orientieren sich in Verteilungsfragen dann am Gleichheitsprinzip, wenn sie ihre Ressourcen bzw. Aufwendungen unabhängig von spezifischen Schüler- oder Situationsmerkmalen auf alle gleich zu verteilen versuchen. Es wurde spekuliert, dass Gleichbehandlung in diesem Sinne als Indikator dafür gelesen werden kann, wie sehr Lehrpersonen die Ähnlichkeiten bzw. Gemeinsamkeiten der Empfänger betonen bzw. deren Unterschiede bezüglich spezifischer Bedürfnisse, Anstrengung oder ihrer Leistungsfähigkeit ausblenden. Gleichzeitig kann Gleichbehandlung als Indikator dafür begriffen werden, dass entsprechende Lehrpersonen die Unterschiede (noch) nicht so genau kennen. Die Priorisierung des Gleichbehandlungsprinzips kann auch als Indikator für die Vermeidung der Entscheidung verstanden werden, Unterschiede in der Behandlung zu machen, bzw. solche Entscheidungen mit den entsprechenden Prinzipien (Bedürftigkeit bzw. Verdienst) hinreichend legitimieren zu können (oder auch zu wollen). Bezogen auf grundlegende Intentionen des Ausgleichens von Leistungsdivergenzen ist – wie wir ebenfalls gesehen haben – davon auszugehen, dass die Priorisierung der Gleichheitsnorm in Verteilungsfragen angesichts von Leistungsunterschieden weder im Dienste des Ausgleichs (der Kompensation) noch im Dienste der Maximierung von Unterschieden (Individualisierung) stehen dürfte. Indem Lehrpersonen es – im Sinne einer generellen Präferenz – vorziehen, keine Unterschiede zu machen, sich also um alle Schülerinnen und Schüler der Klasse im selben Maß zu bemühen, bringen sie zum Ausdruck, dass sie eine bewusst intendierte, differenzielle, persönlich verantwortete Einflussnahme auf Bildungschancen zurückweisen. Schließlich wurde deutlich, dass sich Aussagen zu möglichen Zusammenhängen mit der anderen Intentionalitäts-Dimension, deren Pole durch die Attribute ›Separation‹ und ›Integration‹ charakterisiert sind, aufgrund fehlender Befunde noch nicht aufdrängen.

- Die Betonung des Gleichbehandlungsprinzips bzw. die Präferenz der Gleichheitsnorm dürfte negativ mit dem Verdienstprinzip wie auch negativ mit dem Bedürfnisprinzip zusammenhängen (vgl. These X).
- Die Betonung des Gleichbehandlungsprinzips hängt gleichzeitig negativ mit den Dimensionen ›Egalisierung‹ und ›Individualisierung‹ zusammen (vgl. These XIII).

Das Leistungsprinzip fordert eine Verteilung proportional zum eingebrachten Verdienst. Es hat sich gezeigt, dass neben dem Dualismus zwischen Anstrengungs- und Ergebnisdimension auch Komponenten der Fähigkeit bzw. Begabung sowie der Funktionalität wesentliche Aspekte sein dürften. Die Bemühungen von Lehrpersonen, welche ihre Vertei-

lungsentscheidungen prioritär am Leistungsprinzip orientieren, dürften sich vermehrt auf Schülerinnen und Schüler konzentrieren, bei denen ein relativ positiver Grenznutzen der Lehrtätigkeit erwartet wird. Die Leistungsnorm bedingt im Unterschied etwa zur Gleichverteilungsnorm, dass Unterschiede zwischen den Empfängern betont werden müssen, um überhaupt Anspruchsunterscheidungen vornehmen zu können. Ebenfalls bedingt die Präferenz dieses Prinzips, dass Erfolg und Misserfolg im Leistungsbereich vornehmlich auf personinterne Faktoren attribuiert werden.

- Die theoretischen Ausführungen haben ergeben, dass die Erhebung der Leistungsattributionen bei den befragten Lehrpersonen unerlässlich scheint. Mindestens muss in Erfahrung gebracht werden, worauf die untersuchten Lehrerinnen und Lehrer die Leistungsheterogenität in ihren Klassen zurückführen. Die Antwortmöglichkeiten sollten jedoch verschiedene personinterne sowie personexterne Faktoren enthalten, damit in der Auswertung beurteilt werden kann, inwiefern sich die These, wonach Lehrpersonen, welche die Leistungsnorm präferieren, Leistungsunterschieden vornehmlich auf personinterne Faktoren zurückführen, bestätigen oder widerlegen lässt.

Lehrpersonen, die das Bedürftigkeitsprinzip als Gerechtigkeitskriterium bevorzugen, sind besonders sensibel für die Benachteiligung anderer und finden den Anspruch auf Ausgleich als legitim. Die theoretischen Überlegungen haben zur Annahme geführt, dass Lehrpersonen mit Präferenz dieses Prinzips die Bedürftigkeitsnorm für beide Extreme des Leistungsspektrums gelten machen dürften. In der vorliegenden Schrift wird Bedürftigkeit jedoch vorrangig mit einer Übervorteilung von Schülerinnen und Schülern am unteren Ende der Leistungsskala in Verbindung gebracht, weil sich Bedürftigkeit vorab in Relation zu den Zielvorgaben des Lehrplans (bzw. jenen des Klassendurchschnitts) bemessen dürfte. Lehrpersonen, welche sich bei der Zuteilung ihrer Aufmerksamkeit bzw. ihrer zeitlichen Ressourcen verstärkt um jene Schülerinnen und Schüler bemühen, bei denen sie in Bezug auf ihre angestrebten Bildungsziele Defizite wahrnehmen, gewichten das Distributionsprinzip der Bedürftigkeit. Wenn also Lehrpersonen für »bedürftigere« Schülerinnen und Schüler mehr Zeit und Arbeit investieren als für die »weniger bedürftigen«, dürften sie – so eine plausible These – kompensierend Einfluss nehmen wollen.

- Bezogen auf Zusammenhänge zu den Intentionsskalen würde das bedeuten, dass Lehrpersonen mit hohen Werten auf der Skala zum Bedürftigkeitsprinzip ebenfalls höhere Werte auf der Egalisierungsskala aufweisen müssten (vgl. These XIV).

Wie bei den beiden vorherigen Verteilungsnormen kann auch das Bedürftigkeitsprinzip in vielfältiger Weise interpretiert und seine konzeptionelle Unschärfe kritisiert werden. In verschärftem Ausmaß stellte sich hier jedoch die Frage, ob es sich beim Bedürftigkeitsprinzip tatsächlich um eine Gerechtigkeitsnorm handelt, oder ob hier eine Norm im Bereich des Mitleids bzw. der Herzengüte die angemessenere Klassifikation sein könnte. Es wurde begründet, weshalb in der vorliegenden Arbeit Bedürfnisse von Neigungen, Wünschen oder Willensartikulationen unterschieden werden: Bedürfnisse werden hier als Lernbedürfnisse verstanden, welche vor dem Hintergrund verbindlicher Zielvorgaben aus Lehrplänen und dem gesellschaftlichen Commonsense gesehen werden müssen.

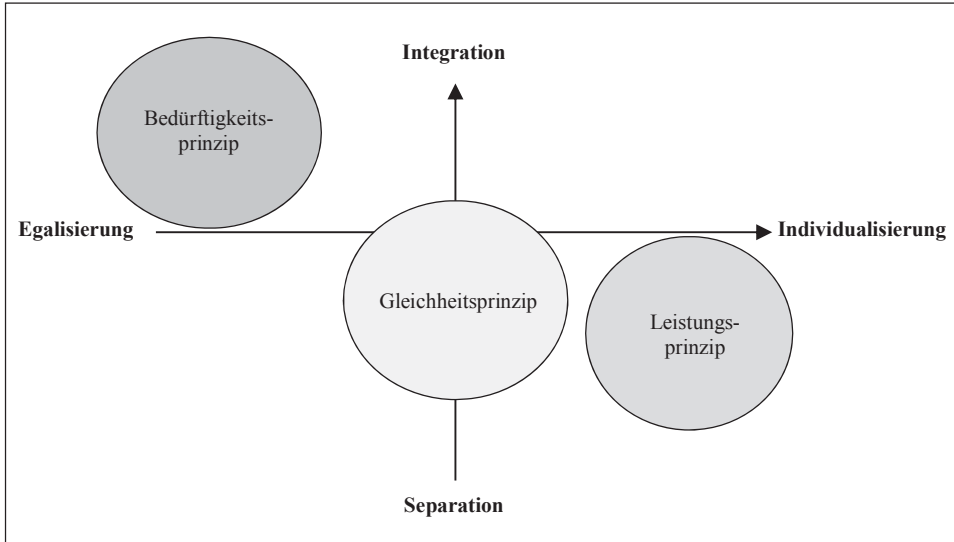


Abb. 3: Modellierungsversuch zum Verhältnis von Gerechtigkeitsorientierungen und Differenzierungsintentionen

Die Koordination der Befriedigung verschiedener individueller (Lern-)Bedürfnisse ist deshalb prinzipiell gerechtigkeitsrelevant, weil es um Allokationsfragen in einem institutionellen Rahmen geht.

- Die Diskussion um die Legitimität verschiedener Bedürfnisse hat auch zur Erkenntnis bzw. These geführt, dass Distributionen nach dem Bedürftigkeitsprinzip wahrscheinlicher wären, wenn die Ursachen für spezifische Lernbedürfnisse nicht selbstverschuldet bzw. unkontrollierbar sind.

Als weitere verteilungsrelevante Gerechtigkeitsorientierung wurde das Gerechte-Welt-Motiv vorgestellt. Wesentlich erscheint z.B. die in Abschnitt 3.2.2.4 diskutierte These, nach der es für Lehrpersonen von zentralem Interesse sein dürfte, sowohl die Institution Schule als auch die eigene Praxis als gerecht interpretieren zu können. Die Leistungsheterogenität und die damit verbundenen unterschiedlichen Lernbedürfnisse bzw. Benachteiligungen und Privilegien von Schülerinnen und Schüler stellen Lehrpersonen u. a. vor Fragen der Allokation ihrer Ressourcen (Zeit, Energie, Aufmerksamkeit). Damit dürften Bewältigungsbemühungen seitens der Lehrpersonen angeregt werden, die für die berufliche Funktionstüchtigkeit notwendige Wahrnehmung einer gerechten Schule zu korrigieren. Lehrpersonen dürften sich interindividuell darin unterscheiden, in welchem Ausmaß sie Leistungsunterschiede in ihren Klassen als quasi a priori gerechtfertigt betrachten oder auch, inwiefern sie gewisse Schülerinnen und Schüler bevorzugen oder benachteiligen. Zudem hat sich herausgestellt, dass in empirischer Hinsicht eine Skala zu entwickeln ist, welche den Glauben an die Gerechtigkeit in der Schule bzw. das Motiv, die Institution Schule als gerecht zu betrachten, direkt erheben kann.

Zum Motiv, die Schule als gerecht wahrnehmen zu können, wurden folgende Thesen formuliert:

- Lehrpersonen mit hohen Werten auf der zu bildenden ›Glaube an die gerechte Schule‹-Skala (a) attribuieren Schulleistungen eher auf personinterne, kontrollierbare Faktoren (v. a. Anstrengung) als auf Kontextfaktoren, welche von entsprechenden Schülerinnen und Schülern nicht direkt kontrollierbar sind (z. B. häusliche Lernbedingungen). Sie dürften (b) weniger dazu neigen, Unterschiede in der Allokation von Ressourcen zu machen, und insbesondere in geringerem Maße dem Bedürftigkeitsprinzip folgen (vgl. These XVI). Ebenfalls dürften diese Lehrpersonen (c) eher separierende Intentionen zur Bewältigung von Leistungsheterogenität ausbilden (vgl. These XVII).

Die Frage, inwiefern das Motiv von Lehrpersonen eine Rolle spielt, bei der Allokation ihrer Zeit und Energie auf effektive Ressourcenallokation zu achten, also die Verteilung ihrer Zeit und Energie auch von ihren Erfahrungen davon abhängig zu machen, wie entsprechende Schülerinnen und Schüler die Ressourcen aus vergangenen Verteilungen genutzt haben, kann in dieser Arbeit aus den bereits genannten Gründen ebenfalls nicht erforscht werden. So plausibel das Argument intuitiv für die alltägliche Praxis erscheinen mag und so wahrscheinlich seine tatsächliche Wirksamkeit sein mag, so schwierig wäre seine Erhebung.

Die Ausführungen zur Gerechtigkeitsthematik in der Schule wurden in Abschnitt 3.4.3 bereits bezüglich ihrer mageren Bilanz kritisiert. Die analysierte pädagogische und erziehungswissenschaftliche Literatur hat zu Gerechtigkeitsorientierungen von Lehrpersonen erstaunlich wenig zu sagen. Trotzdem haben sich einige Hinweise ergeben, die hier in Thesen gebündelt werden sollen:

- Die Ausführungen zu institutionellen Aspekten des Lehrerverhaltens (vgl. Abschnitt 3.3.4.1) haben die Annahme begründet, dass das subjektiv wahrgenommene Ausmaß an Leistungsheterogenität negativ mit kompensatorischem Engagement zusammenhängen dürfte. Im Weiteren erlauben diese Befunde Thesen zum Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Ausmaß an Leistungsstreuung und der Präferenz von Gerechtigkeitsprinzipien: Auf dieser Grundlage müssten sich Lehrpersonen, die die Leistungsheterogenität in ihren Klassen als vergleichsweise groß beurteilen, bei ihrer Ressourcenallokation in geringerem Ausmaß am Bedürftigkeitsprinzip bzw. in gegenteiliger Weise vermehrt am Leistungs- oder Gleichheitsprinzip orientieren.

Nur in einer einzigen referierten Studie wurde die Organisation von Lerngelegenheiten als individuelle Chancenzuweisung konzipiert und explizit mit Verteilungsprinzipien in Verbindung gebracht (vgl. Schwippert 2001). Mit diesem Autor ist davon auszugehen, dass in sogenannten »Optimalklassen« die schwächeren Schüler durch die Berücksichtigung des Bedürftigkeitsprinzips im Unterricht zu stärkeren Lernzuwächsen geführt werden als die besten der Klasse. Das Gleichheitsprinzip sorgt für die Balance zwischen Bedürftigkeits- und Leistungsprinzip, sodass die besseren Schüler Lernzuwächse erzielen können, ohne dass die schwächeren zurückbleiben.

Auf der Grundlage der ausgeführten Studien von Cochran-Smith et al. (1999) bzw. Zolters et al. (2000) stellt sich für die Modellierung der Verteilungspräferenzen bei Leistungsheterogenität die Frage, ob in pädagogischer Hinsicht tatsächlich zwischen allen drei klassischen Verteilungsprinzipien und nicht vielmehr zwischen Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung (»fair is equitable/[but possibly] different«) unterschieden wird. Die

theoretischen Überlegungen zu diesem Zusammenhang haben ergeben, dass die Präferenzen für Verteilungen nach dem Bedürftigkeits- und dem Verdienstprinzip, so unterschiedlich sie in ihrer Begründungslogik sein mögen, in den Antworten der in dieser Forschungsarbeit untersuchten Lehrpersonen zusammenfallen könnten (vgl. 3.3.5.4, S. 200ff.). Ebenfalls wurde deutlich, dass die Verwendung einer Skala zum Glauben an eine gerechte Welt (vgl. Fußnote 89, S. 203) für die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie von einigem Wert sein dürfte. Auf der Grundlage des oben Zusammengefassten werden folgende Thesen formuliert:

- (a) die Legitimationen für die Zuweisung von Lerngelegenheiten der untersuchten Primarlehrpersonen lassen sich danach unterscheiden, dass eine Gruppe in systematischer Weise das Gleichheitsprinzip als Gerechtigkeitsorientierung präferiert, während eine andere Gruppe in ebenso systematischer Weise für Ungleichbehandlung plädiert. Die Werte auf den zu bildenden Skalen der Gleich- und Ungleichbehandlung sollten insofern negativ zusammenhängen (vgl. These XI).
- (b) Abweichend von den Untersuchungen von Cochran-Smith et al. (1999) bzw. Zollers et al. (2000) wird jedoch Knut Schwippert (2001) folgend die These einer empirischen Validierung zugeführt, wonach sich die Lehrpersonen nicht nur zwischen Gleich- und Ungleichbehandlung unterscheiden dürften, sondern sich innerhalb der Ungleichbehandlung entweder systematisch für das Bedürftigkeits- oder aber das Leistungsprinzip entscheiden (vgl. These XII). Die Werte auf den zu bildenden Skalen des Leistungs- und des Bedürftigkeitsprinzips sollten insofern ebenfalls negativ zusammenhängen.

Zusammenfassung der Hypothesen

In der vorliegenden Arbeit wird gefragt, wie Schweizer Primarlehrkräfte ihre zum Teil widersprüchlichen Funktionen gegenüber Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten deuten und legitimieren. Die zentrale Fragestellung dieses Projektes lautet: *Welche Gerechtigkeitsorientierungen leiten Primarlehrpersonen im Umgang mit Leistungsheterogenität in ihren Klassen?* Die Beantwortung dieser Frage erfolgt in mehreren Schritten. In einem ersten Schritt werden zwei in der Fragestellung implizit enthaltene Thesen der empirischen Prüfung zugeführt (Abschnitt 4.1). Danach werden Thesen ausgeführt, welche auf allgemeinem Niveau zu Differenzierungsintentionen der Primarlehrpersonen formuliert werden konnten, wie auch solche, die der spezifischeren Modellierung durch Attributionsmuster entsprungen sind (Abschnitt 4.2). Anschließend werden Thesen zu Zusammenhängen zwischen Attributionen und Gerechtigkeitsorientierungen dargelegt (Abschnitt 4.3). Die vierte Thesengruppe versucht, einzelne Zusammenhänge zwischen den Variablengruppen »Lehrerintentionen« und Gerechtigkeitsorientierungen, Einstellungen zu Leistungsheterogenität sowie dem Glauben an eine gerechte Schule zu erhellen (4.4).

4.1 Implizite Thesen

Bevor die Thesen zu den einzelnen, theoretisch modellierten Wertgewichtungen formuliert werden, können zwei in der Fragestellung implizit enthaltene Thesen einer empirischen Prüfung zugeführt werden. Eine erste, in der Fragestellung versteckte These verweist darauf, dass nicht nur einzelne, sondern vielmehr sich systematisch unterscheidende Gerechtigkeitsorientierungen im Umgang mit Leistungsdivergenzen ausgemacht werden können. Diese hängen – so die weiterführenden Thesen (siehe weiter unten) – einerseits mit individuellen Kausalattributionen bzw. Erklärungsmustern für Leistungsunterschiede zusammen. Andererseits korrelieren sie mit grundlegenden Intentionen der Lehrkräfte, inwiefern sie vereinheitlichende oder heterogenisierende Funktionen ihrer Lehrtätigkeit anstreben.

These I | *Es wird demnach die These vertreten, dass sich bei den untersuchten Primarlehrpersonen bezüglich des Umgangs mit Leistungsdivergenzen unterschiedliche Präferenzen für Gerechtigkeitsorientierungen finden.* Die Nullhypothese hierzu würde annehmen, dass sich die Präferenzen für einzelne Gerechtigkeitsorientierungen auf der Primarschulstufe zwischen Lehrpersonen nicht systematisch unterscheiden.

Zum anderen muss sich die noch profundere These empirisch bewähren, dass Lehrpersonen überhaupt explizit ein Gerechtigkeitsproblem oder Dilemma wahrnehmen bzw., dass

die normative Frage des Umgangs mit Leistungsdifferenzen in der Klasse nicht einfach durch didaktische Strategien aufgelöst werden kann. Diese These wurde über den gesamten theoretischen Teil diskutiert. Eine eindeutige Position war jedoch nicht auszumachen. Die vernachlässigbare Bedeutung von Kompetenzen in Verteilungsfragen in der pädagogischen Literatur einerseits, aber auch die untergeordnete Rolle besagter Fragestellungen in Schulgesetzen und in der Lehrerbildung spricht dafür, dass Leistungsheterogenität im Klassenzimmer nicht zu Verteilungsfragen und Distributionsproblemen führt, sondern höchstens als methodisch-didaktische Frage der Differenzierung erlebt wird. Mit Schwipert (2001) aber auch mit Heid (z.B. 2006) und weiteren Autorinnen und Autoren ergibt sich aus der Verteilung von knappen Lerngelegenheiten jedoch ein explizites Gerechtigkeitsproblem, das von Lehrpersonen wahrgenommen werden müsste.

These II | *Deshalb besagt die zweite implizite These, dass die untersuchten Schweizer Primarlehrkräfte die Problematik ihres Umgangs mit Leistungsdifferenzen bzw. unterschiedlichen Lernbedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler explizit als Frage distributiver Gerechtigkeit wahrnehmen. Die zu widerlegende Nullhypothese hierzu würde entsprechend behaupten, dass sich bei besagtem Lehrpersonal die angemessene Förderung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mehrheitlich und ausdrücklich als organisatorische bzw. didaktische Frage stellt.*

4.2 Thesen zu Differenzierungsintentionen bei Primarlehrpersonen

These III | Gemäß den analysierten, objektiven, legitimierten Rahmenbedingungen (Volksschulgesetze und Lehrpläne) ist eine Priorisierung verstärkt integrativer Maßnahmen in den beiden fokussierten Kantonen Solothurn und Appenzell Ausserrhoden spürbar. Weil davon ausgegangen wird, dass die offiziellen Satzungen für Lehrpersonen handlungsleitend sind, wurde folgende allgemeine These formuliert: *Die im empirischen Teil zu befragenden Primarlehrpersonen äußern insgesamt betrachtet ausgeprägtere Integrations-Intentionen als Separations-Intentionen.*

These IV | Die analysierten Beispiele von Volksschulgesetzen sehen eine Kompensation von Schulleistungen im Dienste einer Egalisierung nicht vor. Grundbildung soll differenziert, d.h. weitestgehend in Abhängigkeit der individuellen Begabung verteilt werden. Es wurde deshalb folgende These formuliert: *Die im empirischen Teil zu befragenden Primarlehrpersonen äußern insgesamt weniger ausgeprägte Egalisierungs- als Individualisierungs-Intentionen.*

These V | Aus den Reaktionen von Lehrerverbänden auf zunehmende Integration aber auch aus den Befunden der Berner Forschungsgruppe um Streckeisen (z.B. Streckeisen et al. 2006b) wurden zwei Thesen entnommen: *Je positiver Leistungsheterogenität in den Klassen von Lehrpersonen beurteilt wird, desto schwächer sind ihre Egalisierungs-Intentionen ausgeprägt.*

These VI | *Die Bevorzugung leistungshomogener Lerngruppen dürfte jedoch mit dezidierten Separations-Intentionen (der Präferenz separierender Maßnahmen bzw. äußerer Differenzierung) zusammenhängen.*

These VII | *Die Ausführungen zu institutionellen Aspekten des Lehrerverhaltens (vgl. Abschnitt 3.3.4.1) haben die These begründet, dass das subjektiv wahrgenommene Ausmaß an Leistungsheterogenität negativ mit kompensatorischem Engagement zusammenhängen dürfte.*

Zur Modellierung entsprechender Differenzierungs-Intentionen wurden Arbeiten zur Attributionsforschung zu Rate gezogen. Denn Schulleitungen und Schulleistungsunterschiede müssen von Lehrpersonen erschlossen werden, um sie als Entscheidungsgrundlage für Interventionen funktional werden zu lassen. Werden schwache Leistungen auf variable Faktoren zurückgeführt (z. B. Anstrengung), rechnen Lehrpersonen vergleichsweise verstärkt mit einer Verbesserung durch eigene Einflussnahme und entwickeln verstärkt Integrations-Intentionen (verstanden als gezielte Förderanstrengungen in der Klasse durch die Lehrperson selbst). Umgekehrt dürften für Lehrpersonen, die schwache Leistungen auf zeitstabile Ursachen zurückführen (Begabung, familiäres Milieu), gegenüber entsprechenden Schülerinnen und Schülern tendenziell eher Separierungs-Intentionen indiziert erscheinen (verstanden als gezielte Förderanstrengungen außerhalb der Klasse). Je systematischer Lehrpersonen die Lernleistungen auf zeitvariable Faktoren attribuieren, desto eher dürften sie versucht sein, egalisierend bzw. kompensierend Einfluss zu nehmen. Da die Attribution auf zeitvariable Faktoren jedoch nur als notwendige und nicht auch als hinreichende Bedingung für dezidierte Egalisierungs-Intentionen verstanden wird, wurde die These vorsichtiger formuliert: Je eher Lehrpersonen zur Erklärung von Leistungsunterschieden in ihren Klassen zeitstabile Faktoren geltend machen (v. a. Begabung), desto weniger geben sie an, egalisierend Einfluss zu nehmen (d. h. Egalisierungs-Intentionen auszubilden).

Es gibt verschiedene Ursachen, auf die unterschiedliche Leistungen zurückgeführt werden können. Die Verteilungspräferenzen bei den untersuchten Primarlehrpersonen dürften sich also je nach attribuierten Ursachengruppen unterscheiden. Dies wurde in der Theorie ausführlich darzulegen versucht. Grundlegend wird demnach die These vertreten, dass Allokation von Förderressourcen direkt mit der Neigung zusammenhängen dürfte, Leistungsheterogenität auf bestimmte Gründe zurückzuführen. Lehrpersonen, die Leistung v. a. auf Anstrengung zurückführen (variabler, kontrollierbarer Faktor), verteilen ihre Aufmerksamkeit und Zeit anders als Lehrpersonen, die bei der Erklärung von Leistungsdifferenzen mehrheitlich an Begabungsunterschiede denken (stabiler, nicht kontrollierbarer Faktor). Dasselbe gilt für die Gründe ›individuelle Lernbedingungen in der Familie‹ (personexterner Faktor) oder ›sprachliche Defizite und Lücken‹ (prozeduraler Faktor) (vgl. auch Abschnitt 2.4).

Um diese Attributionsmuster mit Blick auf eine spätere Verwendung für Hypothesentests angemessen erheben zu können, bedürfte es ausgereifter Skalen, welche den grundlegenden methodischen Anforderungen genügen (d. h. z. B. Validitäts- und Reliabilitätsstandards). In Ermangelung geeigneter Skalen und aus Platzgründen – auch hinsichtlich der Länge des Fragebogens – soll dieser Schritt in der vorliegenden Arbeit empirisch nicht weiter verfolgt werden. Dies gilt auch für die folgenden Thesen, welche Gerechtigkeits-

bzw. Gerechtigkeitsmotiv-Aspekte mit Attributionen in Verbindung bringen. Es sei stattdessen theoretisch mitgedacht und argumentativ implementiert, dass Attributionsprozesse die hier zur Debatte stehenden Effekte in entscheidendem Ausmaß mitbedingen dürften.

4.3 Thesen zur Legitimation von Distributionsentscheiden

Es wurde in der Diskussion um Begründungs- und Anwendungsargumentationen (vgl. Abschnitt 3.1.2) bilanziert, dass die zu untersuchenden Verteilungspräferenzen situationsangepasst variieren dürften. Die zwei daraus entstandenen Thesen blieben in zweierlei Hinsicht vage: Erstens hat sich in beiden Fällen mit Blick auf deren theoretische Modellierung bzw. Differenzierung kaum prognostizieren lassen, in welcher Systematik sich die unterstellten Zusammenhänge zeigen dürften. Zweitens ist der Zusammenhang zwischen der Fokussierung auf bestimmte Leistungsgruppen und der Präferenz entsprechender Distributionsprinzipien hier lediglich theoretisch gesetzt, jedoch noch nicht empirisch nachgewiesen worden. Um etwas Licht ins Dunkel dieser Frage zu bringen, seien nichtsdestotrotz zwei Thesen gewagt:

These VIII Es wird vermutet, dass der Zeitpunkt im Schuljahr das Gerechtigkeitsempfinden von Ressourcenallokationen gegenüber verschiedenen Leistungsgruppen von Schülerinnen und Schülern (oberes, mittleres und unteres Leistungsdrittel) moderiert. *Die untersuchten Lehrpersonen dürften also angeben, ihre Zeit und Energie über das Schuljahr hinweg ungleich auf die drei Leistungsgruppen zu verteilen* (und insofern zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Gerechtigkeitsorientierungen zum Zuge kommen zu lassen).

These IX Gleichzeitig könnten Lehrpersonen ihre Verteilungspräferenzen auch mit unterschiedlichen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten verknüpfen. Demnach wäre z.B. plausibel, dass Lehrpersonen es fair finden, für die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler mehr Zeit und Energie in die Vorbereitung des Unterrichts zu stecken, um dafür während des Unterrichts oder in der Beratung mehr Zeit für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler zu haben. *Lehrpersonen dürften ihre unterrichtsbezogenen Tätigkeiten (Vorbereitung, Unterrichten und Beratung) also ungleich auf die verschiedenen Leistungsgruppen in der Klasse verteilen.*

Die Neigung, Schulleistungen auf »Begabung« zurückzuführen (stabiler Faktor), hängt mit der Vorstellung relativ zeitstabiler Leistungshierarchien in der Klasse zusammen. Je ausgeprägter diese Neigung bei Lehrpersonen zum Ausdruck kommt, desto eher wird die Ressource »Förderung« gemäß dem Prinzip der Angebotsgleichheit verteilt. Je eher Lehrpersonen »Anstrengung« als Begründung für Leistungsunterschiede der Schülerschaft geltend machen (personinterner, kontrollierbarer Faktor), desto eher werden Förderressourcen nach dem Verdienstprinzip verteilt. Je eher »individuelle Lernbedingungen in der Familie« (personexterner Faktor) oder »sprachliche Defizite und Lücken« (prozeduraler Faktor) als Begründung für Leistungsunterschiede der Schülerschaft geltend gemacht

werden, desto stärker fällt die Wertgewichtung der zu verteilenden Bemühungen der Lehrkräfte zugunsten des Bedürftigkeitsprinzips bzw. als inverses Leistungsprinzip aus. In Zusammenhang mit der Frage, ob Lehrpersonen überhaupt ein Gerechtigkeitsdilemma erleben, können mit Hilfe der Variablengruppe »Erklärungen für Leistungsheterogenität« zwei Thesen aufgestellt werden: Je eher die untersuchten Lehrpersonen »individuelle Lernbedingungen in der Familie« oder »sprachliche Defizite und Lücken« als Begründung für Leistungsunterschiede ihrer Schülerschaft geltend machen, desto eher nehmen die untersuchten Schweizer Primarlehrkräfte die Problematik ihres Umgangs mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler explizit als Frage distributiver Gerechtigkeit wahr. Je eher »Anstrengung« oder »Talent« als Begründung für Leistungsunterschiede der Schülerschaft geltend gemacht werden, desto weniger nehmen die untersuchten Schweizer Primarlehrkräfte die Problematik ihres Umgangs mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler explizit als Frage distributiver Gerechtigkeit wahr.

Die aus der Theorie erarbeiteten Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Attribution und Intention werden hier, wie weiter oben begründet (vgl. S. 229), nicht weiterverfolgt. Gemäß dem hier favorisierten Kontingenz-Ansatz bedingt eine Kombination von Umständen die Wahl eines Gerechtigkeitsprinzips. Prinzipiell haben sich sowohl das Gleichheits-, das Leistungs- wie auch das Bedürftigkeitsprinzip als funktional für den Umgang mit Leistungsdifferenzen herausgestellt. Es bleibt jedoch zu fragen, in welcher direkten Beziehung die drei Gerechtigkeitsprinzipien zueinander stehen. Bei einer Orientierung am Gleichheitsprinzip verteilen Lehrpersonen ihre Ressourcen unabhängig von spezifischen Schüler- oder Situationsmerkmalen auf alle gleich. Es wurde spekuliert, dass Lehrpersonen mit der generellen Präferenz für die Gleichbehandlungsnorm es vorziehen, keine Unterschiede zu machen, womit sie implizit zum Ausdruck bringen, dass sie eine bewusst intendierte, differenzielle, persönlich verantwortete Einflussnahme auf Bildungschancen zurückweisen.

These X | *Die Präferenz der Gleichheitsnorm dürfte negativ mit jener des Leistungs- bzw. Verdienstprinzips und gleichzeitig auch negativ mit der Präferenz des Bedürfnisprinzips zusammenhängen.*

Wenngleich entsprechende Thesen theoretisch noch nicht hinreichend begründet werden können, soll hier eine der »Gretchenfragen« der vorliegenden Schrift einer empirischen Prüfung unterzogen werden: Auf der Grundlage der Erkenntnisse, die in der Auseinandersetzung mit dem Thema Gerechtigkeit in der Lehrerbildung gewonnen werden konnten (vgl. Abschnitt 3.3.5.4), stellt sich für die Modellierung der Verteilungspräferenzen bei Leistungsheterogenität die Frage, ob die pädagogische Perspektive tatsächlich zwischen allen drei klassischen Verteilungsprinzipien unterscheidet oder aber nur zwischen »Gleichbehandlung« und »Ungleichbehandlung«. Es hat sich herausgestellt, dass die Präferenzen für Verteilungen nach dem Bedürftigkeits- und dem Verdienstprinzip, so unterschiedlich sie in ihrer Begründungslogik sein mögen, in den Antworten der in diesem Forschungsprojekt untersuchten Lehrpersonen zusammenfallen bzw. stark positiv zusammenhängen könnten. Mit der Absicht, These X zu präzisieren, werden deshalb zwei zusätzliche Thesen formuliert:

These XI Die Legitimationen für die Zuweisung von Lerngelegenheiten der untersuchten Primarlehrpersonen lassen sich danach unterscheiden, dass eine Gruppe in systematischer und dezidierter Weise dem Gleichheitsprinzip als Gerechtigkeitsorientierung folgt, während eine andere Gruppe in ebenso systematischer Weise für Ungleichbehandlung plädiert. *Die Werte auf den zu bildenden Skalen der Gleich- und Ungleichbehandlung sollten insofern negativ zusammenhängen.*

These XII Abweichend von den Untersuchungen von Cochran-Smith et al. (1999) bzw. Zollers et al. (2000) wird jedoch, Knut Schwippert (2001) folgend, die These einer empirischen Validierung zugeführt, wonach sich die Gerechtigkeitsorientierungen der untersuchten Lehrpersonen nicht nur hinsichtlich der Gleich- und Ungleichbehandlung unterscheiden dürften, sondern innerhalb der Ungleichbehandlung entweder systematisch für das Bedürfnigkeits- oder aber das Leistungsprinzip entschieden wird. *Die Werte auf den zu bildenden Skalen des Leistungsprinzips und des Bedürfnigkeitsprinzips dürften insofern ebenfalls negativ zusammenhängen.*

Bezogen auf grundlegende Intentionen des Ausgleichs von Leistungsunterschieden ist – wie ebenfalls deutlich wurde – davon auszugehen, dass die Priorisierung der Gleichheitsnorm in Verteilungsfragen angesichts von Leistungsunterschieden weder im Dienste des Ausgleichs (der Kompensation) noch im Dienste der Maximierung von Unterschieden (Individualisierung) stehen dürfte (vgl. Abschnitt 3.2.2.1). Schließlich wurde deutlich, dass sich Aussagen zu möglichen Zusammenhängen mit der anderen Intentionalitäts-Dimension, deren Pole durch die Attribute ›Separation‹ und ›Integration‹ charakterisiert sind, aufgrund fehlender Befunde noch nicht aufdrängen. Daraus ergibt sich folgende These:

These XIII *Die Betonung des Gleichbehandlungsprinzips hängt negativ mit den Werten auf den zwei Dimensionen Egalisierung und Individualisierung zusammen.*

Das Leistungsprinzip fordert eine Verteilung proportional zum eingebrachten Verdienst. Die Bemühungen von Lehrpersonen, welche ihre Verteilungsentscheidungen prioritär am Leistungsprinzip orientieren, dürften sich vermehrt auf Schülerinnen und Schüler konzentrieren, bei denen ein relativ positiver Grenznutzen der Lehrtätigkeit erwartet wird. Die theoretischen Ausführungen haben ergeben, dass die Erhebung der Leistungsattributionen bei den befragten Lehrpersonen als unerlässlich erscheint. Die Antwortmöglichkeiten sollten verschiedene personinterne sowie personexterne Faktoren enthalten. Lehrpersonen, welche die Leistungsnorm präferieren, erklären Erfolg und Misserfolg im Leistungsbereich vornehmlich mit personinternen Faktoren (Anstrengung oder Begabung). Diese aus der Theorie erarbeitete Hypothese zum Zusammenhang zwischen Attribution und Gerechtigkeitsorientierung wird hier, wie weiter oben begründet (vgl. S. 229), nicht weiterverfolgt.

Das Bedürfnigkeitsprinzip ist insofern als Gerechtigkeitsnorm zu klassifizieren, als Bedürfnisse als Lernbedürfnisse verstanden werden, welche vor dem Hintergrund verbindlicher Zielvorgaben aus Lehrplänen und dem gesellschaftlichen Commonsense gesehen werden

müssen. Die Koordination der Befriedigung verschiedener individueller (Lern-)Bedürfnisse ist deshalb prinzipiell gerechtigkeitsrelevant, weil es um Allokationsfragen in einem institutionellen Rahmen geht. Gemäß der in Abschnitt 3.2.2.3 zusammengetragenen Erkenntnisse gewichten Lehrpersonen das Distributionsprinzip der Bedürftigkeit, wenn sie bei der Zuteilung ihrer Aufmerksamkeit bzw. ihrer zeitlichen Ressourcen sich verstärkt um jene Schülerinnen und Schüler bemühen, bei denen sie Defizite in Bezug auf angestrebte Bildungsziele wahrnehmen. Die Präferenz des Bedürftigkeitsprinzips wurde mit einer besonderen Sensibilität für die Benachteiligung anderer in Verbindung gebracht, weshalb diese Lehrpersonen auch den Anspruch auf Ausgleich als legitim erachten dürften (vgl. auch Abb. 1, S. 101):

These XIV *Bezogen auf Zusammenhänge zu den Intentionsskalen würde das bedeuten, dass Lehrpersonen mit hohen Werten auf der Skala zum Bedürftigkeitsprinzip ebenfalls höhere Werte auf der Egalisierungsskala aufweisen müssten.*

Auch die Ausführungen zu institutionellen Aspekten des Lehrerverhaltens (vgl. Abschnitt 3.3.4.1) erlauben Thesen zum Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Ausmaß an Leistungsstreuung und der Präferenz von Gerechtigkeitsprinzipien:

These XV *Lehrpersonen, die die Leistungsheterogenität in ihren Klassen als vergleichsweise groß beurteilen, dürften ihre Ressourcenallokation in signifikant geringerem Ausmaß am Bedürftigkeitsprinzip als an den anderen Prinzipien orientieren.*

4.4 Thesen zum Glauben an die gerechte Schule

Es wurde im Verlauf der theoretischen Arbeit deutlich, dass die Forschungsperspektive des Gerechte-Welt-Motivs für die hier fokussierte Fragestellung einigen Erkenntnisgewinn verspricht. Für Lehrpersonen dürfte es zentral sein, sowohl die Institution Schule als auch die eigene Praxis als gerecht interpretieren zu können. »Gute« und »schlechte« Schüler stellen Angriffsflächen für das Gerechte-Welt- bzw. Gerechte-Schule-Phänomen dar. Lehrpersonen dürften sich interindividuell darin unterscheiden, in welchem Ausmaß sie Leistungsunterschiede in ihren Klassen als quasi a priori gerechtfertigt betrachten. Es hat sich herausgestellt, dass in empirischer Hinsicht eine Skala zu entwickeln ist, welche den Glauben an die Gerechtigkeit in der Schule bzw. das Motiv, die Institution Schule als gerecht zu betrachten, direkt erheben kann.

Der »Glaube an die gerechte Schule« hängt signifikant stärker positiv mit der Neigung zusammen, Leistungsheterogenität auf »Anstrengung« zurückzuführen (personinterner, kontrollierbarer Faktor) als mit dezidiert Attribution auf Lernbedingungen zuhause (nicht kontrollierbarer Kontextfaktor).

Diese aus der Theorie erarbeitete Hypothese zum Zusammenhang zwischen Attribution und Gerechtigkeitsmotiv wird hier, wie weiter oben begründet (vgl. S. 229), nicht weiterverfolgt.

- These XVI** | *Der »Glaube an die gerechte Schule« korreliert signifikant stärker positiv mit der Präferenz des Gleichbehandlungsprinzips als mit den zwei anderen Gerechtigkeitsorientierungen, insbesondere weniger als mit dem Bedürftigkeitsprinzip.*
- These XVII** | *Die Befürwortung von »Separation« als Handlungsstrategie korreliert positiv mit dem Glauben an eine gerechte Schule.*

Methoden

Nachfolgend finden sich eine Übersicht zum Methodenplan und Vorüberlegungen zur Validität der Studie (Abschnitt 5.1). Unter 5.2 wird die Stichprobe beschrieben. Im Abschnitt 5.3 erfolgen ausführliche Angaben zur Erhebung – einerseits der quantitativen, andererseits der qualitativen Studien. Unter 5.4 wird, wiederum für beide Bereiche, das Auswertungsprozedere beschrieben.

5.1 Übersicht zum Methodenplan und Vorüberlegungen zur Validität

Die Hauptstudie wurde in Form einer *Internet-Fragebogenerhebung* an Primarlehrpersonen der Kantone Appenzell Ausserrhoden und Solothurn durchgeführt. Angestrebt wurde eine Stichprobe von ungefähr 300 Klassen- und Fachlehrpersonen aller Stufen, um die Möglichkeit einer Mehrebenen-Analyse offen zu halten. Zeitlich wurde für die Erhebungsphase der Monat Juni festgelegt, weil theoretisch davon auszugehen ist, dass sich die Problematik des gerechten Umgangs mit Leistungsdifferenzen im Klassenzimmer am Ende des Schuljahres als besonders virulent erweisen sollte. Weil das Ende des Schuljahres gewöhnlich die am meisten angespannte Jahreszeit sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrpersonen ist, wurde damit jedoch ebenfalls das Risiko in Kauf genommen, dass die zu befragenden Lehrpersonen aufgrund der vielfältigen Mehrbelastungen, welche im Zusammenhang mit Schulprojekten, Sporttagen, Elterngesprächen oder etwa Zeugnis- und Übertrittsentscheidungen stehen, nicht besonders gewillt sind, zusätzliche Extra-Aufgaben zu bewältigen.

Zusätzlich zur Fragebogenerhebung wurde auch eine qualitative Studie geplant. Ausgehend vom Modell der Differenzierungsintentionen (vgl. Abb. 1, S. 101) und entsprechenden Ergebnissen, sollten vier sogenannte Extremgruppen gebildet und daraus ein Sample von 12 Interviewpartnern herausgearbeitet werden, mit welchen *problemzentrierte Interviews* geführt wurden. Diese Interviews richten sich vertiefend auf die Deutungsmuster der Lehrpersonen. Erwartet wurden überdies weitere Anhaltspunkte für die Interpretation der Fragebogendaten, sodass die beiden Befragungen sich im Sinne einer Triangulation bereichern können. Der Erhebung sollte eine inhaltsanalytische Auswertung (Mayring 2000) folgen.

Da es sich bei der vorliegenden Studie nicht um eine Intervention bzw. einen Versuch im engen Sinne handelt, kam der Kontrolle der *internen bzw. Ceteris-paribus-Validität* (vgl. z.B. Hager et al. 2001) keine vorrangige Priorität zu. Denn die unabhängigen und abhängigen Variablen wurden gleichzeitig gemessen. Mehr Bedeutung hätte diese Frage, wenn die Appenzeller Lehrpersonen mit den Solothurnern oder etwa die Lehrerinnen mit den Lehrern verglichen worden wären. Diesen Punkt zusammenfassend sei gesagt, dass

der Einfluss von Störfaktoren über alle unabhängigen Variablen bzw. Untersuchungsbedingungen hinweg gleich verteilt sein dürfte und die interne Validität der Untersuchung damit als hinreichend gegeben betrachtet wird.

Inwiefern ist eine Verallgemeinerung der vorliegenden Resultate auf andere Populationen, Zeiten und Orte möglich? Zur *externen Validität* bzw. Generalisierbarkeit der Ergebnisse könnte sehr weit ausgeholt werden. Zunächst war die Stichprobe weder bezüglich der Untersuchten noch hinsichtlich des Ortes und des Zeitpunktes der Untersuchung zufällig gewählt. Inwiefern dieser Validitätsaspekt in pädagogischen wie auch psychologischen Studien überhaupt noch gewichtet werden sollte, wurde bereits mehrfach problematisiert (z. B. Hager et al. 2001).

Aussagen zur *Variablenvalidität* bzw. zur Frage, wie gut die empirischen Maße das theoretische Konstrukt tatsächlich erfassen, werden hier direkt in der Beschreibung der Befragungsinstrumente ausgeführt (vgl. Abschnitt 5.4.1, S. 249). Grundsätzlich wurde hier insbesondere auf stimmige Skalenniveaus geachtet. Hypothesen, die beispielsweise eine quantitative Differenz voraussagen, bedürfen empirischer Variablen auf Intervallskalenniveau. Bei monotonen Zusammenhängen wurde Ordinalskalenniveau der empirischen Variablen als hinreichend erachtet (vgl. auch Hager et al. 2001).

Als weiterer Gültigkeitsgesichtspunkt wurden auch Überlegungen zur *statistischen Validität* in die Methodenplanung mit einbezogen. Wie können die Wahrscheinlichkeiten für α - und β -Fehler gering gehalten werden? Dieser Frage kam insbesondere deshalb große Bedeutung zu, weil sich jene Faktoren nur beschränkt verändern lassen, die der Vergrößerung der Präzision bzw. Verkleinerung der Standardfehler der Statistik dienen. Dies ist in der vorliegenden Studie u. a. deshalb der Fall, weil keine Messwiederholung möglich ist. Abgesehen davon, dass der nächste, vergleichbare Termin einer Zweit-Untersuchung ein ganzes Jahr nach der Ersterhebung erfolgen müsste, bliebe zu bedenken, dass ein relevanter Teil der untersuchten Lehrpersonen eine andere Klasse oder zumindest Schülerzusammensetzung und damit eine andere Leistungsheterogenität zu verzeichnen hätte, was sich auf deren Einstellung auswirken müsste. Die Ergebnisse dürften damit jedenfalls kaum vergleichbar und die Untersuchung kaum reliabler werden. Ein zweiter nur eingeschränkt kontrollierbarer Einflussfaktor auf die Größe des Standardfehlers ist hier die Stichprobengröße. Es wurde im Verlauf der Arbeit mehrfach darauf hingewiesen, dass die Erhebung am Ende des Schuljahres erfolgen müsste, weil sich den Untersuchten die Virulenz der Problematik und das damit verbundene (Anwalt-Richter-)Dilemma bei Übertritt bzw. vor der Promotion am eindrucklichsten stellt. Erfahrungsgemäß ist jedoch gerade das Ende des Schuljahres für Lehrpersonen die stressigste Jahreszeit. Eine freiwillige Beteiligung an einer erziehungswissenschaftlichen Untersuchung dürfte auch dann weit unten auf der Prioritätenliste dieser Lehrpersonen anzutreffen sein, wenn in der Fragebogenkonzeption dezidiert auf eine einfache, kurzweilige Beantwortung geachtet wird.

5.2 Stichprobe

Zunächst zur Frage, warum gerade diese zwei Kantone gewählt wurden. Zuerst, weil der Verfasser der vorliegenden Schrift die beiden Kantone aus der Innenperspektive am besten kannte (aus Schüler-, Lehrer- und Lehrerbildungssicht). Zweitens – und für die Entscheidung wichtiger – war, dass die zwei Kantone als Prototypen der Deutschschweizeri-

schen Bildungslandschaft gelten mögen: Solothurn als größerer Kanton mit rund 260 000 Einwohnern, mit seinen urbanen Zentren (Olten, Solothurn, Grenchen, etc.), Industrie, einer national relativ hohen Bevölkerungsdichte und stark wachsenden Immigration; Appenzell AR als bevölkerungsmäßig fünfmal kleinerer Vertreter der ländlichen Schweiz (fast 60 Prozent landwirtschaftliche Fläche) mit nur einem größeren Zentrum (Herisau) und einem Ausländeranteil von knapp 15 Prozent. Obwohl sich die beiden Kantone in einer Vielzahl an bildungs- und unterrichtssoziologisch relevanten Faktoren unterscheiden mögen, wird kein Vergleich der Einstellungen des Lehrpersonals zwischen den beiden Kantonen angestrebt.

Laut Bundesamt für Statistik befanden sich im Schuljahr 2007/2008 in Solothurn (SO) ca. 5 Prozent der Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schule in Sonderklassen. In Appenzell Ausserrhodens (AR) waren es ca. 1 Prozent. Der Schweizer Durchschnitt liegt gemäß diesen Zahlen bei 3,3 Prozent (von 0 Prozent im Tessin bis 7,4 Prozent in Basel-land).

Der prozentuale Anteil an ausländischen Schülerinnen und Schülern betrug in diesem Zeitraum im Schweizer Durchschnitt 24 Prozent – in SO liegt die Überweisungsquote in die Sonderschule bei knapp 12 Prozent, in AR bei knapp 4 Prozent. Während die Kantone Genf mit einem schulischen Ausländeranteil von 40 Prozent nur 5 Prozent und der Kanton Baselstadt mit 35 Prozent nur 7 Prozent Ausländerkinder in die Sonderschule überweisen, sind es in anderen Kantonen weit mehr.

Die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler in Solothurn beträgt 14 687, davon sind 23,6 Prozent Ausländer. Unterrichtet wird in 741 Klassen. Die durchschnittliche Kinderzahl beträgt in Klassen auf der Primarstufe 19,8 Kinder – 8 Prozent haben einen besonderen Lehrplan.

Im Kanton AR gehen insgesamt 3 784 Kinder in die Volksschule, wovon 12,5 Prozent Ausländer sind und 3,7 Prozent einen besonderen Lehrplan haben. Unterrichtet wird in 199 Klassen, wobei die durchschnittliche Klassengröße 19 Kinder beträgt.

Eine ausführliche deskriptive Statistik zur untersuchten Stichprobe (u. a. zu Größe der Stichprobe, Altersverteilung, Muttersprache, Berufsbildung, Berufserfahrung, Anstellungsumfang, Funktionen, Stufe/Schulform) sowie Angaben zur Charakterisierung der Schulen und Klassenzusammensetzungen findet sich in Abschnitt 6.1.1 (S. 259ff.).

5.3 Erhebung

In diesem Abschnitt folgen Angaben zu den zwei empirischen Hauptarbeiten der vorliegenden Studie: Unter 5.3.1 wird das Erhebungsprozedere der quantitativen Studie erläutert. Im Abschnitt 5.3.2 findet sich eine ausführliche Darstellung der Erhebungsprozedur der qualitativen Untersuchung.

5.3.1 Prozedere in der quantitativen Studie

Zunächst sind unter 5.3.1.1 Angaben zur Planung der Erhebung skizziert. In Abschnitt 5.3.1.2 wird in aller Kürze der Prozess bei der Anfrage bei den Schulleiterinnen und Schulleitern dargelegt. Abschnitt 5.3.1.3 legt offen, wie die Fragebogenkonstruktion vonstatten ging. Schließlich wird unter 5.3.1.4 eine kleine Übersicht zur Erhebungsdurchführung ausgeführt.

5.3.1.1 Planung der Erhebung

Die Planung der Fragebogenerhebung wurde bis Dezember 2006 fertiggestellt; bis dahin waren auch die Pilotstudie, Felderkundungsarbeiten in den Kantonen (Lehrplan, Verordnungen etc.) und einige Expertengespräche durchzuführen.

Die Anfrage bei den Erziehungsdirektoren – Herrn Teddy Buser für den Kanton Solothurn sowie Herrn Walter Klauser für den Kanton Appenzell Ausserrhoden – wurde am 15.12.2006 abgeschickt. Im Wesentlichen enthielt sie eine Beschreibung des Projekts sowie die Bitte, die Schulleiterinnen und Schulleiter der beiden Kantone anschreiben zu dürfen, um diese ihrerseits zu informieren und anzufragen. Da von den Direktoren keinerlei Einwände eingegangen sind, wurde davon ausgegangen, dass einer Anfrage bei den Schulleiterinnen und Schulleitern nichts mehr im Wege steht.

5.3.1.2 Anfrage bei den Schulleiterinnen und Schulleitern

Nach den Erziehungsdirektoren mussten die Schulleiterinnen und Schulleiter angeschrieben werden. Die Information und Anfrage um Unterstützung wurde via Email getätigt. Die Emailadressen aller Schulleiterinnen und Schulleiter der beiden Kantone sind im Internet leicht zugänglich.⁹⁰ Jede Schulleiterin und jeder Schulleiter erhielt die Email mit dem Einführungstext bzw. der Anfrage sowie einem Begleitschreiben vom Lehrstuhlinhaber und Doktorvater Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Fritz Oser. Diese Emails wurden am 25.05.2007 versandt. Diese Email enthielt Informationen zu den Zielen und dem Zeitrahmen des geplanten Projekts sowie die Bitte, dem Autor eine Liste der Lehrpersonen zukommen zu lassen, auf dass die entsprechenden Lehrpersonen angeschrieben werden könnten.

Insgesamt angeschrieben wurden 163 Schulleiterinnen und Schulleiter. Wegen mangelnden bzw. fehlerhaften Emailadressen konnten 15 nicht angeschrieben werden. 148 Emails gingen nach Solothurn, 15 nach Appenzell AR. Es sei hier darauf hingewiesen, dass nicht alle angeschriebenen Schulleiterinnen und Schulleiter eine Schule repräsentieren. 10 der angeschriebenen Schulleiterinnen und Schulleiter in Solothurn erfüllen diese Funktion als Co-Schulleiter/-innen in Zweierteams. Bedeutender für den vorliegenden Zusammenhang ist jedoch die Tatsache, dass in den letzten Jahren viele Schulgemeinden aufgrund der schwindenden Schülerzahlen in gewissen Regionen (v. a. im Kanton Solothurn) die Schulen organisatorisch zu Kreisschulen zusammengezogen haben. In anderen Regionen, das betrifft v. a. Ausserrhoden, sind 5 von den angeschriebenen 15 Schulleiterinnen und Schulleitern für jeweils zwei Gemeinden verantwortlich. Je nach Größe der Schule sind damit Schulleiterinnen zu finden, welche bis zu fünf Gemeinden betreuen, andere betreuen in Teams zu zweit eine Schule.

5.3.1.3 Fragebogenkonstruktion

Aus verschiedentlich erläuterten Gründen wurde darauf geachtet, dass die Internet-Fragebogenerhebung nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen sollte. Den Lehrpersonen wurde das Forschungsprojekt im Fragebogen kurz vorgestellt. Zur Erfassung allgemeiner

⁹⁰ Einen wertvollen Hinweis hierzu erhielt der Autor der vorliegenden Arbeit von Herrn Jürg Zimmermann, lic. phil., Verantwortlicher für die berufspraktischen Studien im Institut Primarstufe an der PH der FHNW in Solothurn.

Informationen über die teilnehmenden Lehrpersonen wurden die persönlichen (demographischen und anderen) Angaben erhoben. Ebenfalls wurden die Befragten gebeten, ihre E-Mail-Adressen anzugeben für den Fall, dass sie sich für ein Interview zur Verfügung stellen, sowie separat für den Fall, dass sie schriftlich über die Ergebnisse der Untersuchung informiert werden möchten.

In einem zweiten Schritt hatten die Lehrpersonen Angaben über ihre Klasse(n) bzw. Schule zu machen. Die Lehrpersonen wurden in »Lehrpersonen« (d.h. Klassen- und Fachlehrpersonen), Heilpädagoginnen und Sozialarbeiterinnen unterteilt. Unter heilpädagogischem Förderunterricht wurden als Beispiele nicht nur Lernschwierigkeiten, sondern auch besondere Begabung, Logopädie und Psychomotorik subsummiert. Es interessierte auch, inwiefern die spezifische Betreuung dieser Schüler innerhalb oder außerhalb des Unterrichts stattfindet. Als Beispiele für Verhaltensauffälligkeiten wurden ADHS, Disziplinprobleme und Aggression expliziert. Gefragt wurde auch nach der Anzahl Schüler, die von diesen Lehrpersonen spezifisch betreut werden.

Weil zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht ganz feststand, wie die Einstellungen der Lehrpersonen zu Heterogenität weiter analysiert werden bzw. nach welchen Parametern sie idealerweise ausgewertet werden sollten, musste in diesem Bereich etwas breiter ausgeholt werden. Einerseits wurden Items zu Problemen verfasst, gemäß denen die Lehrpersonen auf verschiedene Weise zur Heterogenität in ihren Klassen Stellung zu nehmen hatten. Problemliste 1 wurde in Anlehnung bzw. als Übersetzung einer Skala von Rimm-Kaufman et al. (2000) erfasst. Anhand der Frage: »Ausgehend von Ihrer Erfahrung: Wie viele Prozent Ihrer aktuellen Schüler/innen werden die Versetzung in die nächste Klasse...« hatten die Lehrpersonen zu folgenden Items Prozentzahlen einzutragen: »... problemlos schaffen, ... trotz leichter Probleme schaffen, ... möglicherweise nicht schaffen« wird auf relativ subtile Weise das Ausmaß an Heterogenität in der Klasse erhoben.

Mit Munthe und Thuen (2007) kann die Phänomenologie bzw. Klassifikation der Probleme – mindestens auf der defizitorientierten Seite – noch weiter ausbuchstabiert werden. Mittels einer fünffach gestuften Skala (von »keine« bis »mehr als die Hälfte der Schüler/-innen« konnten Lehrpersonen Stellung nehmen zur Frage, über wie viele Schülerinnen und Schüler in ihren Klassenzimmern sie sagen würden, sie hätten... z.B. »eingeschränkte schulische Fähigkeiten«, oder z.B. »unzureichende Unterstützung durch das Elternhaus«. Es wurde also der Versuch unternommen, diese Probleme in der untersuchten Stichprobe zu erfassen. Mit dem Item »Schwierigkeiten, der Unterrichtssprache zu folgen«, wurde versucht, eine Beurteilung des passiven Sprachverständnisses zu erheben.

In der Befragung sollte jedoch auch der Versuch unternommen werden, Einstellungen zum Ausmaß an Heterogenität einigermaßen direkt und unverblümt zu erfassen, ohne dabei einer Defizitorientierung zu erliegen. Die Itemgruppe »Einstellung zu Heterogenität« stellt also die Frage, welches Ausmaß an Leistungsheterogenität die befragten Lehrpersonen in ihren Lerngruppen für ihre Arbeit als optimal beurteilen. Als Antwort auf die Frage: »Das Lernen der Schülerinnen und Schüler kann nach meiner Erfahrung in der Primarschule am besten gefördert werden, wenn die Lerngruppen...« wurde zur Auswahl angeboten »... sich in ihren Leistungen möglichst wenig unterscheiden«; »... sich in ihren Leistungen moderat unterscheiden« und »... sich in ihren Leistungen möglichst stark unterscheiden«. Die Likert-Skala war sechsfach gestuft (zwischen »stimmt genau« und »stimmt überhaupt nicht«).

Einige Hypothesen befassen sich mit Kausalattributionen von Schulleistungen als unterstellte Ausgangslage für weitere Entscheidungen, seien diese nun pädagogischer oder berufsmoralischer Natur. Im theoretischen Teil wurden die vier Klassen von Gründen zur Interpretation von Leistungsheterogenität in Schulklassen (Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Glück) mit Blick auf die Skalenbildung einer kritischen Sichtung unterzogen. »Fähigkeit« und »Anstrengung« haben sich als problemlos herausgestellt. »Aufgabenschwierigkeit« und »Glück« wurden als Kategorien bezeichnet, die durch Faktoren zu ersetzen sind, die für unseren Kontext und unsere Forschungsperspektive zweckdienlicher sind. Weil Leistungsunterschiede im Klassenzimmer die zu erklärende Variable ist, müssen die befragten Lehrpersonen von einer für alle gleichermaßen geltenden Norm als Vergleichsgröße ausgehen können. »Aufgabenschwierigkeit« als Interpretationsquelle für Ursachenzuschreibung eignet sich in diesem Sinne wenig, weil diese nicht variiert werden kann. Gleichzeitig eignet sich diese Kategorie auch in diagnostischer Hinsicht wenig, weil sie kaum hilft, eine Eigenschaft der entsprechenden Schülerin bzw. des Schülers zu beschreiben. Dasselbe gilt für die Kategorie »Glück«.

Die zwei – für die Konzeption der Ersatzitems aus theoretischer Sicht wichtigsten – Kriterien sind: Erstens, dass die bezeichneten Faktoren analog zu Aufgabenschwierigkeit oder Glück bezüglich der Personabhängigkeit bzw. des Ortes der Ursache (Lokation) eine *externale Attribution* repräsentieren. Als weitere kausale Eigenschaft soll, zweitens, die *Kontrollierbarkeit* bzw. der Grad, zu welchem eine Ursache willentlich veränderbar ist, analog den Kategorien Aufgabenschwierigkeit oder Glück nicht beeinflussbar sein. Eine Variable müsste hinsichtlich der *kausalen Stabilität über die Zeit* als stabil gelten (analog Aufgabenschwierigkeit), die andere als variabel (analog Glück). Schließlich sollten die Attributionsalternativen möglichst viel zusätzliche Erklärungskraft für das Zustandekommen von Leistungsunterschieden in Schulklassen haben. Als mögliche Kandidaten wurden etwa »Kenntnisse in der Unterrichtssprache«, »Lernbedingungen im Elternhaus« oder »Wissenslücken aus der individuellen Lernbiographie« genannt. Diese Kategorien erfüllen die theoretischen Voraussetzungen von Aufgabenschwierigkeit und Glück (z.B. Ort der Ursache, Stabilität oder Kontrollierbarkeit), entsprechen jedoch den Belangen der Untersuchung bzw. dem Kontext des zu untersuchenden Feldes mehr. Mögliche Kandidaten, die jedoch in Hinblick auf die Skalenbildung theoretisch nochmals genauer zu definieren sind, könnten etwa »Kenntnisse in der Unterrichtssprache«, »Lernbedingungen im Elternhaus« oder »Wissenslücken aus der individuellen Lernbiographie« sein.

In Anlehnung an die Ausführungen im theoretischen Teil wurden deshalb in der Itemgruppe »Erklärung für Leistungsheterogenität« sechs theoriegeleitete Antworten offeriert sowie eine Möglichkeit gelassen, das Item offen zu beantworten. »Unterschiede der individuellen Begabung« (v_84) repräsentiert eine Attribution auf einen zeit-stabilen, person-internen, jedoch individuell nicht kontrollierbaren Faktor. »Unterschiede der individuellen Anstrengung« (v_85) repräsentiert eine Attribution auf einen zeit-variablen, person-internen und kontrollierbaren Faktor. Im Item »Unterschiede der individuellen Lernbedingungen in der Familie« (v_86) wird auf einen zeit-stabilen, person-externen, nicht-kontrollierbaren Faktor attribuiert (analog Aufgabenschwierigkeit). Im Item »... Wissenslücken, die auf die individuelle Lerngeschichte zurückgehen« (v_87) wird auf einen zeit-variablen, person-externen, willentlich nicht unmittelbar veränderbaren Faktor attribuiert (analog Glück). Das Item v_290 »Teilleistungsschwächen (Legasthenie, Dyskalkulie, etc.)« repräsentiert zusätzlich ein internes, unkontrollierbares und stabiles Kriterium

(analog Begabung). Schließlich wurde mit dem Item »... andere« die Möglichkeit gegeben, eine zusätzliche, als wesentlich betrachtete Kategorie anzubringen (v_89).

In der theoretischen Diskussion um Begründungs- und Anwendungsargumentationen wurde bilanziert, dass die zu untersuchenden Verteilungspräferenzen situationsangepasst variieren dürften. Daraus entstanden zwei Thesen, zu deren empirischen Validierung entsprechende Skalen gebildet werden mussten. Es wurde vermutet, dass der Zeitpunkt im Schuljahr das Gerechtigkeitsempfinden von Ressourcenallokationen gegenüber verschiedenen Leistungsgruppen von Schülerinnen und Schülern (oberes, mittleres und unteres Leistungsdrittel) moderiert. Die Gerechtigkeitsrelevanz bzw. normative Implikation dieser Frage steht für die Erhebung nicht im Vordergrund. Es ist nicht entscheidend, ob rein organisation-pragmatische, pädagogische oder ethische Überlegungen zu entsprechenden Positionen führen. Eine entsprechende Skala hat also weniger die ideale als die reale Proportionalität der Verteilung zu erfassen. In diesem Sinne wurde mit der Itemserie »Reale Allokation nach Zeitpunkten« (vgl. Tab. 9, S. 267) direkt erfragt, wie viel ihrer Zeit und Energie die Lehrpersonen im Allgemeinen zu verschiedenen Zeitpunkten für drei verschiedenen starke (Leistungs-)Gruppen von Schülerinnen und Schülern aufwenden. Die Größenordnungen sind gemäß Anweisung grob zu schätzen und in Prozenten anzugeben.

Ferner wurde vermutet, dass Lehrpersonen ihre Verteilungspräferenzen auf schulisch unterschiedlich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler auch mit unterschiedlichen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten verknüpfen könnten. Es wurde das Beispiel plausibilisiert, dass Lehrpersonen es fair finden könnten, für die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler mehr Zeit und Energie in die Vorbereitung des Unterrichts zu stecken, um dafür während des Unterrichts oder in der Beratung mehr Zeit für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler zu haben. In diesem Sinne wurde analog zur Itemserie »Reale Allokation nach Zeitpunkten« eine Serie »Reale Allokation nach Tätigkeiten« konzipiert (Tab. 10, S. 268). Es wurde analog direkt erfragt, wie viel ihrer Zeit und Energie die Lehrpersonen über das ganze Schuljahr hinweg bezüglich bestimmter Tätigkeiten für drei verschiedenen starke (Leistungs-)Gruppen von Schülerinnen und Schülern aufwenden. Die Größenordnungen sind gemäß Anweisung grob zu schätzen und ebenfalls in Prozenten anzugeben.

Bei den zu untersuchenden Begründungs- und Anwendungsargumentationen interessieren neben den realen Verteilungsproportionalitäten auf bestimmte Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Eigenschaften auch ideale Verteilungspräferenzen. In welchem Ausmaß sollen die besonders talentierten oder die besonders »faulen« Schülerinnen und Schüler idealiter bevorzugt werden? Etwas deutlicher als in den vorangegangenen Skalen zu Verteilungspräferenzen – jedoch immer noch implizit – werden hier die Gerechtigkeitsrelevanz bzw. die normativen Implikationen dieser Frage angedeutet. Deshalb wurde mit der Itemgruppe »Ideale Allokation bzw. Verteilungspräferenz auf verschiedene Schülergruppen« (vgl. Tab. 11, S. 282) erfragt, welche Schülergruppe von der Lehrpersonen am meisten Aufmerksamkeit und Unterstützung erhalten sollte. Die Items wurden zur besseren Verständlichkeit bipolar angeordnet, sodass also jeweils direkt entschieden werden kann, ob in einer Schülergruppe, die sich gemäß jeweils einer Eigenschaft unterscheidet, zugunsten des einen oder des anderen Pols Unterschiede in der Verteilung von Förderressourcen gemacht werden sollen.

Eine weitere, mehr implizite These, wonach Lehrpersonen explizit ein Gerechtigkeitsproblem oder Dilemma wahrnehmen bzw., dass die normative Frage des Umgangs mit

Leistungsdifferenzen in der Klasse nicht einfach durch didaktische Strategien aufgelöst werden kann, muss ebenfalls empirisch zugänglich gemacht werden. Die Frage ist eigentlich, ob Lehrpersonen in der Verteilung von knappen Lerngelegenheiten ein explizites Gerechtigkeitsproblem wahrnehmen. Die zu widerlegende Nullhypothese besagt explizit, dass sich beim untersuchten Lehrpersonal die angemessene Förderung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mehrheitlich und ausdrücklich als organisatorische bzw. didaktische Frage stellt. Die Skala muss also eine empirische Überprüfung ermöglichen, dass die Anzahl der Lehrpersonen, die den Umgang mit Leistungsdifferenzen im Klassenzimmer als Gerechtigkeitsproblem wahrnehmen, größer ist als die Anzahl der Lehrpersonen, die in dieser Frage kein Gerechtigkeitsproblem sehen. Daneben muss jedoch die Gerechtigkeitsfrage auch direkt mit der methodisch-didaktischen Frage in Beziehung gesetzt werden können.

Diskutiert wurden im Verlaufe der Fragebogenkonstruktion zwei Versionen der Item-Gruppe »Gerechtigkeit versus Didaktik« (vgl. Tab. 12, S. 284). Die eine stellte den *Umgang mit unterschiedlichen Leistungen* in den Mittelpunkt des Problems. Die zu beantwortende Frage lautete hier »Der Umgang mit unterschiedlichen Leistungen in der Klasse stellt sich mir als Lehrperson dar als Frage ...«. Die zweite Version stellte explizit das *Verteilungsproblem* in den Vordergrund, indem formuliert wurde: »Die Frage, wie ich meine Aufmerksamkeit und Unterstützung angesichts der Leistungsunterschiede in der Klasse verteile, löse ich als Lehrperson mittels...«. Dieser zweiten Version wurde schließlich der Vorzug gegeben, weil die Frage präziser auf den Punkt bringt, inwiefern Lehrpersonen die Verteilung von knappen Lerngelegenheiten als explizites Gerechtigkeitsproblem wahrnehmen. Zur Vervollständigung des Satzes standen die Alternativen »...meiner didaktischen Fähigkeiten«, »...meines pädagogischen Weltbildes« sowie »...meines Gerechtigkeitsempfindens« zur Verfügung, welche in sechsfach-gestuftem Likertskalen zu beurteilen waren. Als weitere Möglichkeit wurde die Variante »anderes« eröffnet, um offen nach Ergänzungen zu fragen.

In einem dritten Teil sollten die Lehrpersonen zu ihren Handlungsintentionen befragt werden. Die Konstruktion der Skalen und Beispielitems sind der Tabelle 3 (S. 251) bzw. Tabelle 7 (S. 254) zu entnehmen. Weiter sollten Präferenzen zur Frage der pädagogischen Verteilungsgerechtigkeit erhoben werden. Die Konstruktion der Skalen für das Leistungs-, das Gleichheits- und das Bedürftigkeitsprinzip erfolgte weitgehend in Anlehnung an Arbeiten der Gruppe im Gefolge von Lerner bzw. um Montada (z.B. Dalbert et al. 1984; Lerner 1980; Schmitt et al. 1990a, b). Wiederum können Angaben zur Konstruktion der Skalen und Beispielitems der Tabelle 5 (S. 253), Tabelle 6 (S. 253) sowie Tabelle 8 (S. 255) entnommen werden. Die Konstruktion der Items zum Glauben an die gerechte Schule erfolgte in enger Anlehnung an den GWAL von Dalbert et al. (1987). Beispielitems können Tabelle 4 (S. 252) entnommen werden.

5.3.1.4 Erhebungsdurchführung

Die Befragung fand im Juni 2007 in den beiden Kantonen Appenzell AR und Solothurn statt. Nach dem Einholen der Erlaubnisse bei den Erziehungsdirektionen im Mai 2007 wurden zuerst die Schulleitenden angeschrieben und mit einem Begleitbrief des Lehrstuhlinhabers ausführlich informiert. Die Anfrage war verbunden mit der Bitte, eine Liste der Email-Adressen der Lehrpersonen bzw. Kindergärtnerinnen der jeweiligen Schule via

Email zu retournieren, auf dass die Lehrpersonen persönlich eingeladen werden konnten. Mit Erhalt dieser Listen konnten den Lehrpersonen persönliche Emails zugesandt werden, in welchen u.a. ein Link zu finden war, der zum Internet-Fragebogen führte. Dieser war auf dem Server der Firma Unipark bzw. Globalpark gespeichert. Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte gemäß Aussagen von Testpersonen rund 30 Minuten.

5.3.2 Erhebungsprozedere der qualitativen Untersuchung

In aller Kürze wird nachfolgend unter 5.3.2.1 die Planung der Studie und unter 5.3.2.2 die Durchführung der Interviews erläutert:

5.3.2.1 Planung der Studie

Hauptziel der Interviews ist es, die in der Fragebogenerhebung gewonnenen Deutungsmuster der Lehrpersonen durch ausführlichere Rückfragen inhaltlich anzureichern (für eine Übersicht siehe Bortz & Döring 2002). Erwartet wurden dadurch zusätzliche Anhaltspunkte für die Interpretation der Fragebogendaten, sodass die beiden Befragungen sich im Sinne einer Triangulation bereichern können (vgl. z.B. Flick 2008). Während die quantitative Sichtweise durch die Perspektive des Forschers geprägt sein dürfte, stellt der qualitative Zugang die Sicht der Subjekte in den Vordergrund (ebd., S. 76). Methodisch empfehlen sich auf Fragebogenergebnisse bezogene Interviewdaten im Sinne einer Geltungsbegründung insofern, als sie zum Zwecke der Illustration oder zur Plausibilisierung bzw. Absicherung der quantitativen Daten eingesetzt werden (ebd., S. 89). Eine ausführliche Diskussion zur Frage, inwiefern dem quantitativen oder dem qualitativen Zugang mehr Gewicht eingeräumt werden muss, erscheint für die Planung der Studie wenig sinnvoll, weil beide zur Relevanz der Ergebnisse beitragen: Zwar ist der qualitative Teil der vorliegenden Arbeit der quantitativen Studie zeitlich nachgeordnet. Er bleibt jedoch vollständig auf diese bezogen. Obwohl die quantitative Untersuchung im Unterschied zur qualitativen Studie möglicherweise für sich allein stehen könnte, sind beide doch logisch miteinander verknüpft. So sollen am Schluss nicht einfach voneinander unabhängig entstandene Ergebnisse verglichen, sondern vielmehr die Erkenntnisse aus dem Datensatz und dem Einzelfall integriert werden. Eine inhaltsanalytische Auswertung (Mayring 2000) der Interviews, in welchen die individuellen Deutungsmuster aus der quantitativen Befragung im Einzelfall begründet werden können, dürfte es ermöglichen, zur vorläufigen Bildung von Prototypen bestimmter Denkmuster beizutragen.

Wichtigstes Ziel dieser Studie ist einerseits, anhand konkreter Fragestellungen weitere Anhaltspunkte zur Interpretation der Fragebogendaten zu erhalten. Hierbei gilt es u.a., weitere, in der Fragebogenerhebung nicht bedachte Argumente bzw. Denkmuster zu eruieren. Andererseits soll damit auch das Ziel verfolgt werden, Argumentationsmuster möglicher Prototypen weiter explorieren und beschreiben zu können. Diese betreffen insbesondere die Intentionalitäten und Gerechtigkeitsorientierungen.

Die im ersten Ziel genannten inhaltlichen Fragestellungen, welche durch die Inhaltsanalyse weiter erörtert werden sollen, lauten wie folgt:

1. Welche Aspekte des Umgangs mit Leistungsheterogenität erleben die untersuchten Lehrpersonen als besonders herausfordernd? Wie werden diese Herausforderungen begründet?
2. Wie rationalisieren Lehrpersonen »optimale Leistungsheterogenität« in ihren Schulklassen? Welche Einstellungen zum optimalen Ausmaß an Leistungsunterschieden lassen sich erschließen?
3. Welche Begründungen für Ungleichbehandlungen unterschiedlicher Schülergruppen werden explizit genannt – einerseits hinsichtlich verschiedener Zeitpunkte im Schuljahr (3a), andererseits hinsichtlich verschiedener unterrichtsrelevanter Tätigkeiten (3b)?
4. Welche Legitimationen machen die untersuchten Lehrpersonen für die Priorisierung bestimmter Schülergruppen bei der Vergabe vermehrter Aufmerksamkeit geltend?
5. Welchen Stellenwert nehmen explizite Gerechtigkeitsüberlegungen bei Verteilungsfragen von Lehrpersonen gegenüber didaktischem Know-how bzw. dem pädagogischen Weltbild ein?
6. Wie begründen und explizieren Lehrpersonen ihre handlungsleitenden Intentionen auf der Dimension »Separation versus Integration«? Wie wird das Verhältnis von Kompensation (Homogenisierung) und Individualisierung (Heterogenisierung) dazu in ein Verhältnis gesetzt?
7. Wie beurteilen Lehrpersonen den Wert der drei Allokationsprinzipien Verdienst, Bedürftigkeit und Gleichverteilung für ihre Verteilungsentscheidungen im unterrichtlichen Alltag? Kommen weitere Verteilungskriterien zum Einsatz?
8. Wie wird die eigene Gerechtigkeits-Orientierung bzw. die Legitimität der bevorzugten Position begründet? Wie überzeugt sind die befragten Lehrpersonen von der Gerechtigkeit ihrer Position? Inwieweit werden hierbei Mikro- und Makro-Gerechtigkeit aufeinander bezogen?
9. Welches sind zusätzlich genannte Gerechtigkeitsprobleme in der Schule?
10. Welche Rationalisierungen werden zum »Glauben an die Gerechte Schule« geäußert?

Weil in den Interviews also Angaben zu insgesamt 10 verschiedenen Fragenkomplexen eingeholt werden mussten, wurde in einem nächsten Schritt der Interviewleitfaden bzw. ein entsprechender Fragenkatalog entwickelt. Dies stellte im vorliegenden Fall insofern kein besonders schwieriges Unterfangen dar, als dass die inhaltlichen Fragestellungen bereits relativ feinmaschig und konkret formuliert waren und nur noch in einen Leitfaden umformuliert werden mussten. Dabei schien es wesentlich, Fragen zu straffen, um auch die zeitliche Inanspruchnahme der Interviewten nicht zu übertreiben. Im Folgenden wird der Leitfaden für das problemzentrierte, halbstrukturierte Interview zu Intentionalität und Gerechtigkeitsorientierungen von Lehrpersonen angesichts von Leistungsunterschieden in Primarschulklassen dargestellt:

0. *Einstieg:* Ich werde viele Fragen nochmals stellen, die Sie im Fragebogen schon einmal beantwortet haben. Auf diese Fragen gibt es ganz verschiedene – pädagogisch gut legitimierbare – Antworten. Das Interview dient mir dazu, von Ihnen als Experte/-in mehr darüber zu lernen, warum Sie so und nicht anders geantwortet haben bzw. welche Erfahrungen Ihren Standpunkt stützen. Ich werde also sehr oft »Warum-Fragen« stellen.

1. Zuerst eine ganz allgemeine Frage: Inwiefern erleben Sie den Umgang mit Leistungsunterschieden in der Klasse als Herausforderung oder Problem?
2. Im Fragebogen wurde gefragt: »Das Lernen der Schülerinnen und Schüler kann nach meiner Erfahrung in der Primarschule am besten gefördert werden, wenn sich die Lerngruppen in ihren Leistungen möglichst wenig/mässig/stark unterscheiden«. Ihre Antwort war xy. Können Sie mir ein wenig von Ihren Erfahrungen berichten? Warum ist es so?
3. *Reale Allokation*: Ein Punkt betraf die Frage, wie viel Zeit und Energie Sie im Allgemeinen zu verschiedenen Zeitpunkten für welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern aufwenden. Ihr Antwortmuster im Fragebogen war etwa xy (Zeigetafel). Können Sie mir Ihre Lösung des Problems genauer erläutern? Was macht diese Lösung für Sie in Ihrem konkreten Fall zu einer guten Lösung?
4. *Ideale Allokation*: Welche Gruppe von Schülerinnen und Schülern sollte von der Lehrperson am meisten Aufmerksamkeit erhalten? Ihre Antwort war etwa xy (Zeigetafel). Warum sollte das so sein? Andere Lehrer/-innen sagen z.B. xz! Warum würden Sie dieser Sichtweise widersprechen?
5. *Gerechtigkeit versus Didaktik*: Wenn Sie eine Rangliste machen müssten: Welche wäre diese? Warum? Welches sind die Entscheidungen, die Sie treffen müssen, die mit Gerechtigkeit zu tun haben? Welches genau ist das Gerechtigkeitsproblem, das sich stellt? Bei welchen Anlässen stellt es sich? Inwiefern existiert ein Verteilungsproblem im Umgang mit Leistungsunterschieden?
6. *Intentionen*: Diese Grafik zeigt einige Positionen, die in der Literatur zu Heterogenität und in den Konzepten von Lehrpersonen vorkommen. Alle diese Positionen sind theoretisch gerechtfertigt. Darf ich Sie nochmals bitten, Ihre Position anzusiedeln? Wo würden Sie sich sehen wollen? Warum? Was ist es genau, das Sie als Lehrperson anstreben? Warum? Inwiefern ist diese Position beeinflusst von den Gegebenheiten der Schulstruktur, in der Sie arbeiten? Inwiefern, würden Sie sagen, streben andere Lehrpersonen an dieser Schule gleiche oder andere Ziele an? Anders gefragt: Gibt es eine Art Schulhauskultur zu dieser Frage? Oder sind das mehr persönliche Überlegungen, die die Positionen charakterisieren?
7. *Gerechtigkeitsorientierungen*: Wenn Lehrpersonen mit Leistungsheterogenität konfrontiert sind, was ja eigentlich der Normalfall ist, haben sie ihre Zeit und Energie zu verteilen. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen und es existieren wiederum unterschiedliche Begründungen für die Art, wie man das macht, die grundsätzlich alle legitim sind. Manche sagen: Gerecht ist nur, wenn man allen Schülerinnen und Schülern unter allen Umständen gleich viel Aufmerksamkeit schenkt. Andere finden genau das ungerecht: Sie würden entweder jenen mehr Zeit und Energie zukommen lassen, die auch mehr verdienen (also die mehr damit anfangen können, die talentierter sind, die sich mehr anstrengen etc.). Eine dritte Gruppe würde sagen, dass man sich als Lehrperson vor allem auf jene Schülerinnen und Schüler konzentrieren sollte, die besonders bedürftig sind (wo also die Leistungen aufgrund der Familienverhältnisse oder der Sprache oder anderen Gründen beeinträchtigt sind). Aufgrund des Fragebogens habe ich Ihre Grundposition etwa xy angesiedelt (Schaubild). Meine erste Frage ist: Inwiefern macht Ihre Position (wenn ich sie richtig interpretiert habe) für Sie Sinn?

Können Sie mir Beispiele erzählen? Wie stellen sich diese Fragen im pädagogischen Alltag? Welche Erfahrungen stehen mit der eigenen Position in Verbindung? Wie lässt sich die eigene Position, wie lassen sich die eigenen Positionen insgesamt rechtfertigen? Warum? Was denken Sie, welche Erfahrungen haben Ihre Position besonders geprägt? Was denken Sie von den anderen Positionen? Kennen Sie auch dazu Beispiele? Wie denken Sie, machen das die anderen Lehrpersonen an Ihrer Schule?

Ein weiteres Element in der Planung der Studie war die Beschränkung auf eine Anzahl bzw. die Auswahl der Interviewpartner. Für das im Interview zu erhebende Verständnis von Deutungsmustern sind die entsprechenden Lehrpersonen die spezifischen bzw. für relevant erachteten Akteure. Insofern sind die Interviews als Experteninterviews zu bezeichnen (vgl. auch Bogner & Menz 2009). Der wesentliche Fokus der Experteninterviews ist – wie erwähnt – den Lehrpersonen Gelegenheit zu bieten, als Experten ihre im Fragebogen dargelegten Denkmuster weiter zu begründen. Mit der qualitativen Studie ist gegenüber der standardisierten Fragebogenstudie also die Hoffnung auf einen Verständnis-Zugewinn verbunden, weil ihr eine größere Offenheit beizumessen ist und eine Berücksichtigung der Perspektiven der Beteiligten ermöglicht wird (vgl. auch Kuckartz et al. 2008). Dieses Vorgehen empfiehlt sich auch mit Blick auf die intendierte Bildung von Prototypen.

Die Stichprobe soll demnach einerseits typische Muster in den Antworten auf die Fragebogen-Items repräsentieren. Mittels problemzentrierten Interviews werden demnach Repräsentanten bestimmter Denkmuster befragt. Da sich die erläuternden Begründungen für bestimmte Muster von Intentionalitäten bzw. Gerechtigkeitsorientierungen im Umgang mit Leistungsunterschieden von Schülerinnen und Schülern zwischen diesen Prototypen inhaltlich auf eine überschaubare Zahl von Variablen beschränken dürfte, kann auf eine zahlenmäßig extensive Befragung verzichtet werden. Um trotzdem die ganze Bandbreite an Deutungs- und Erklärungsmustern zu erhalten, bietet sich ein Extremgruppenvergleich auf der Grundlage der Fragebogendaten an.

Die Frage, wie viele Fälle interviewt werden sollen, muss auf verschiedenen Ebenen beantwortet werden. Aus allgemein-methodischer Sicht haben sich eben diese Frage z. B. Guest et al. (2006) gestellt. Im Rahmen einer inhaltsanalytischen Auswertung (vgl. z. B. Mayring 2000) fanden die Autoren (Guest et al. 2006), dass die wesentlichen Kategorien anhand von 6 Interviews gebildet werden konnten und das Kategoriensystem nach 12 Interviews vollständig gesättigt war. Um die Qualität der zahlenmäßig beschränkten Interviews zu sichern, ist bezüglich des Forschungsprozesses geplant, zunächst zwei Interviews zu führen, um in den folgenden zwei bis drei Tagen die Ergebnisqualität direkt zu eruieren. Diese Analyse dient dazu, das Interview gegebenenfalls zu verbessern. Neben diesen allgemeinen Aussagen ergibt sich eine ganze Reihe von Kriterien, die die Auswahl der Interviewpartner begründen und weiter einschränken: Das erste Kriterium besteht in den Resultaten der quantitativen Studie. Es richtet sich nach der Anzahl an unterschiedlichen »Typen«, die empirische Evidenz erhalten haben. Ein weiteres Kriterium hängt damit unmittelbar zusammen. Hier wird gewichtet, wie häufig die jeweiligen Typen vertreten sind. Es wurde entschieden, dass ein Typ, der ganz selten vorkommt, für die qualitative Studie nicht dieselbe Valenz haben soll wie ein sehr verbreiteter Typ. Daneben dürfte auch die Antwort auf die Frage, inwiefern Typen mit bestimmten demographischen Variablen zusammenhängen, als Kriterium für die Anzahl bzw. Auswahl der Fälle von Bedeutung sein. Hierzu werden auch Besonderheiten der Stufe oder Schulform gezählt, auf bzw. in

der unterrichtet wird. Von Interesse werden auch Mischformen von Typen sein, deren Sichtweisen also den in der Theorie bzw. den Hypothesen beschriebenen Zusammenhängen nicht entsprechen. Besonderes Augenmerk wird hierbei auf die Logik der inhaltlichen Begründungen dieser Sichtweisen gerichtet. Schließlich soll dem Prinzip des »theoretischen Sampling« gefolgt werden: Wenn sich nach einigen Interviews herausstellen sollte, dass sich die Antwortmuster der befragten Lehrpersonen wiederholen bzw. keine neuen Erkenntnisse enthalten, soll auf weitere Befragungen von vergleichbaren »Fällen« verzichtet werden.

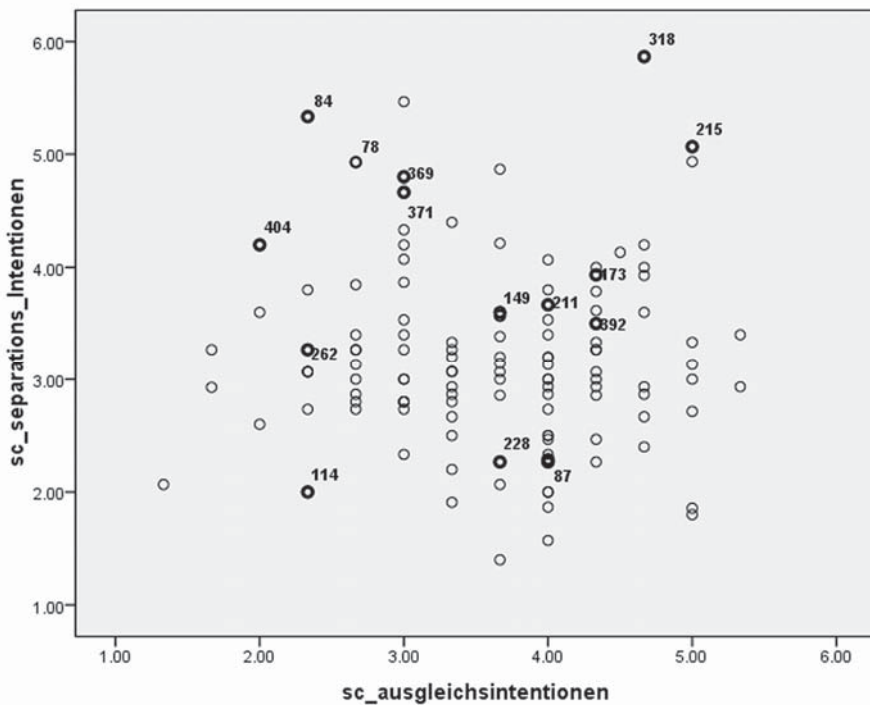


Abb. 4: Ausgewählte Fälle für die Interviews im Streudiagramm

Konkret ergab sich somit für die Auswahl der Fälle ein Prozedere, welches im Streudiagramm der Intentionsskala seinen Ausgangspunkt nimmt (vgl. Abb. 4, S. 247):

- a) Verortung auf dem Streudiagramm der Intentions-Skala: Hat die Lehrperson in der Beantwortung des Fragebogens eine Emailadresse angegeben? Ausgewählt wurden lediglich Personen, bei denen dies der Fall war.

- b) Konkret angefragt wurden Lehrpersonen, die in theoretischer Hinsicht nach Möglichkeit Extremposition einnehmen, d. h. sich auf der grafischen Darstellung der Separations- bzw. Ausgleichsintentionen möglichst peripher befanden. Diese Auswahl ergab 6 Fälle (im Uhrzeigersinn Fälle 318, 215, 87, 114, 404, 84).
- c) Um nicht nur Extremgruppen zu befragen, sondern auch eine inhaltliche Repräsentanz der Gesamtstichprobe zu erhalten, wurden 9 weitere Fälle gemäß Funktion/Stufe/Schulform bzw. Gerechtigkeits-Typ ausgewählt.

Auf diesem Wege kamen 15 Fälle für die Interviews in Frage. Aufgrund von Terminschwierigkeiten oder anderen Gründen wurden letztlich nur 13 der 15 geplanten Interviews durchgeführt (die Fälle 149 und 114 wurden nicht interviewt). Hinsichtlich der für die Auswahl und das Interview relevanten Daten aus der Fragebogenerhebung wurde eine anonymisierte Zusammenfassung mit »case summaries« erstellt.

5.3.2.2 Durchführung der Interviews

Die 13 Interviews werden ausschließlich durch den Autor der vorliegenden Schrift geführt. Dies erschien in Hinblick auf die Auswertung als besonders wichtig (vgl. 5.4.2.1). Mit den interviewten Personen wurde via Email Kontakt aufgenommen und es wurden Termine vereinbart. In diesem Zusammenhang wurde den Interview-Partner/-innen auch der Zweck des Interviews dargelegt. Der Interviewer führte die Interviews jeweils an einem Ort der Wahl der interviewten Lehrpersonen durch. Den Interviewten wurde nahegelegt, auf eine weitestgehend ungestörte Atmosphäre zu achten. Als Zeitrahmen wurde maximal eine Stunde veranschlagt. Die Interviews fanden in 8 Fällen in Schulgebäuden (Klassenzimmer, Gruppenräume oder Schulleiter-Büro) statt. In zwei Fällen wurde der Interviewer nach Hause eingeladen. In drei Fällen fand das Interview in einem Restaurant statt.

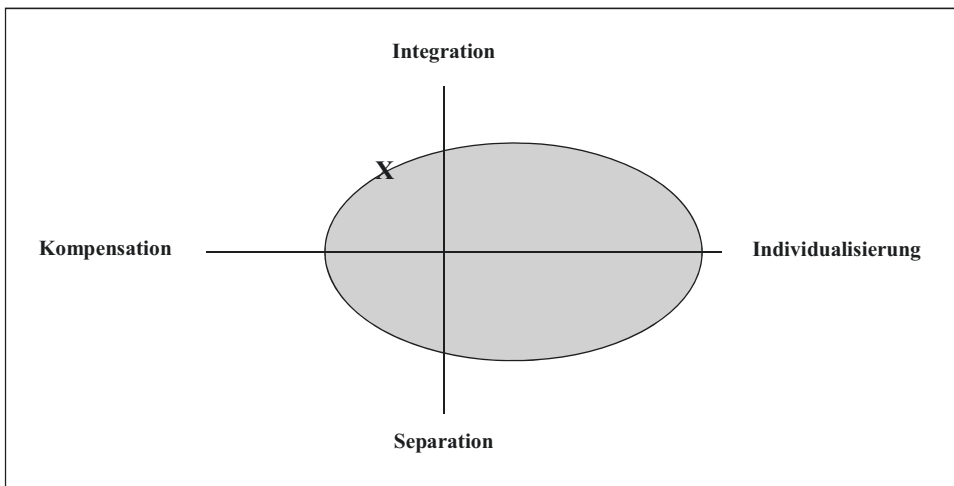


Abb. 5: Schaubild für das Interview am Beispiel des Falls 84

Den Interviewten wurde das Schaubild (vgl. Abb. 5, S. 248) bzw. »case-summary« gezeigt, auf dem das konkrete Antwort-Profil der interviewten Lehrpersonen aus dem Fragebogen ersichtlich wurde. Es wurde nochmals dargelegt, dass das Interview dem vertieften Verständnis der Fragebogenangaben dienen würde, weshalb die Frage »warum« öfters gestellt werden müsse. Da die Interviews auf ein digitales Diktiergerät (Marke Olympus) aufgenommen wurden, folgte nun meistens eine Probeaufnahme, damit eine einwandfreie Audio-Aufzeichnung des Interviews gewährleistet werden konnte. Die Audio-Aufzeichnung dürfte sich insbesondere deshalb bewähren, weil dann keine Notizen gemacht werden mussten und der Interviewer sich ganz auf das Gespräch einlassen konnte (vgl. z. B. Kuckartz et al. 2008). Dem digitalen Gerät wurde deshalb der Vorzug gegeben, weil es einen einfachen Transfer der Daten auf den PC ermöglicht. Dann folgten die Fragen anhand des Leitfadens, des Schaubilds und des »case-summaries«.

Die Interviews waren – wie erwähnt – auf eine Dauer von maximal einer Stunde angelegt. Diese Vorgabe konnte mit wenigen Ausreißern erfüllt werden; die durchschnittliche Interviewdauer betrug demnach 62:47 Minuten.

5.4 Auswertungsprozedere

Nachfolgend wird erläutert, wie die Auswertung der Daten erfolgte. Bezüglich des quantitativen Teils, wird die durchgeführte Faktorenanalyse erläutert und ausführlich die Bildung der einzelnen Skalen begründet (5.4.1). Im zweiten Schritt wird erläutert, wie die Auswertung der Interviewdaten durchgeführt wurde (5.4.2).

5.4.1 Faktorenanalyse und Skalenbildung

Alle Intentions-Items wie auch die Gerechtigkeits-Items inklusive jener zum Glauben an die gerechte Schule wurden gleichzeitig einer Hauptkomponentenanalyse unterzogen (vgl. Bortz 1993). Die Zahl der Iterationen wurde auf 25 beschränkt und Eigenwerte mussten grösser sein als 1. Zudem wurde eine Korrelationsmatrix erstellt. Rotationsmethode war eine Varimax mit Kaiser Normalisierung. Die maximale Zahl an Durchgängen wurde auf 50 festgelegt. Die Rotation belief sich auf 41 Iterationen. Es wurde paarweise aussortiert, da mit einem listenweisen Ausschluss die Stichprobengröße allzu sehr dezimiert worden wäre. Eine Faktorenanalyse mit listenweisem Ausschluss hätte jedoch ebenfalls 16 Faktoren ergeben, allerdings bei nur 30 Durchgängen. Eine Prima-Vista-Analyse hat ergeben, dass ungefähr dieselben Faktoren extrahiert worden wären wie beim paarweisen Ausschluss – eventuell hätten sich jedoch weniger Faktoren auf sinnvolle Weise darstellen lassen.

Aus den insgesamt 16 Faktoren wurden schließlich 6 für die weiteren empirischen Analysen verwendet (für eine Übersicht vgl. Tab. 2, S. 250). Der Ausschluss der anderen Faktoren erfolgte zunächst aus dem Grund, dass sie theoretisch nicht erschlossen werden konnten. Viele der fallen gelassenen Faktoren beschränkten sich ferner auf ein, manchmal auch zwei Items. Die Möglichkeit, entsprechende Skalen mit ausreichender innerer Konsistenz bzw. Genauigkeit zu bilden, war nicht gewährleistet.

Tab. 2: Aus der Faktoranalyse sich anbietende empirische Skalen

Nr.	Skalenname	Anzahl Items	N	Mean	Std.	Minimum	Maximum	α
1	Separations-Intention	15	127	3.23	0.85	1.40	6.00	.91
2	Glaube an die gerechte Schule	9	121	2.75	0.72	1.00	5.00	.85
3	Verteilungsgerechtigkeit nach Bedürfnftigkeit	3	124	3.78	1.05	1.33	6.00	.80
4	Verteilungsgerechtigkeit nach Verdienst	4	124	4.83	0.75	2.75	6.00	.71
5	Ausgleichs-Intention	3	125	3.61	0.87	1.33	5.33	.64
6	Verteilungsgerechtigkeit: Gleichverteilung	3	124	1.85	0.77	1.00	4.67	.60

In Tabelle 3 ist die empirische Skala »Separations-Intentionen« dargestellt (S. 251). Gemäß Faktorenanalyse luden 18 Items mit Werten grösser .3 auf diesen Faktor. Bei jenen Items, die auf verschiedene Faktoren laden, wurde genauer hingeschaut. Item K2 (v_176) lud mit dem Wert $-.523$ auf den hier zu beschreibenden Faktor, gleichzeitig aber mit dem Wert $.463$ auf einen anderen Faktor (siehe Ausgleichsskala). Aus später beschriebenen Gründen (siehe Tab. 7, S. 254) wurde dieses Item schließlich der Ausgleichsskala zugeordnet. Item S4 (v_246) wurde umgekehrt der Separations-Intentions-Skala zugeordnet, obwohl es mit dem Wert $.472$ in geringerem Maße auf diesen Faktor lädt als auf die vorhin genannte Ausgleichsskala ($.478$). Zudem wurde das Items e5 (v_181) der Gleichverteilungsskala zugeordnet (Tab. 8, S. 255); K6 (v_160) schließlich lud mit $.388$ deutlich geringer auf diese Skala als auf einen weiteren Faktor ($.536$), der jedoch theoretisch nicht weiter aufgeklärt werden konnte. Das Item wurde aus diesem Grund keiner Skala zugeordnet bzw. nicht mehr weiter verwendet. Die Trennschärfen sind zufriedenstellend bzw. liegen alle über $.30$. Das in dieser Hinsicht schwächste Item korreliert hier mit dem Wert $.436$ mit dem Gesamtergebnis. Die innere Konsistenz kann mit $.91$ als »sehr gut« bezeichnet werden. Die Daten stammen aus einer Stichprobe von $N = 127$ Antwortenden. Der Mittelwert dieser 6-fach gestuften Skala beträgt 3.23 , wobei der Wert 3 »stimmt ein wenig« und 4 »stimmt eher nicht« bedeutet. Die Standardabweichung beträgt 0.85 . Das Minimum ist 1.40 ; das Maximum liegt bei 6.00 .

Die zweite Skala, die gemäß Faktoranalyse zu Buche schlägt, betrifft Items aus den Skalen des »Glaubens an die Gerechte Schule« bzw. Items zum »Glauben an die ungerechte Schule« sowie einem Item e5, das auf mehrere Faktoren lädt. Letzteres wurde schließlich aus verschiedenen theoretischen und empirischen Gründen der Gleichverteilungsskala zugeordnet. Das einzige Item, das nicht mit einem Wert höher als $.30$ auf diesen Faktor lädt, ist unj 4 (v_196). Dieses lädt jedoch positiv (Wert $.693$) auf einen Faktor, der sonst nur noch aus zwei weiteren Items besteht, die der Skala »Glauben an die ungerechte Schule« entstammen. Die beiden Items (unj 2 und unj 1) laden negativ auf den Faktor »Glaube an die gerechte Schule« (mit den Werten $-.437$ bzw. $-.394$).

Tab. 3: Empirische Skala »Separations-Intentionen«

Nr.	Item	Rotierte Faktorladung	Korrigierte Trennschärfe
v_ 175 bzw. S1	Spezifische Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen sollte durch Spezialisten ausserhalb des Klassenunterrichts stattfinden.	.850	.810
v_ 161 bzw. D6	Sonderschulen können besondere Lernbedürfnisse besser berücksichtigen als Regelklassen.	.802	.722
v_ 167 bzw. S3	Schüler/-innen mit stark unterdurchschnittlichen Leistungen sollten ausserhalb der Stammklasse gefördert werden.	.780	.736
S5	Die gleichzeitige Förderung von stark über- und unterdurchschnittlichen Schülern/-innen ist eine Überforderung für den Unterricht in Regelklassen.	.724	.620
v_ 164 bzw. K3	Der Ausgleich von unterschiedlichen Schulleistungen sollte nicht durch die Lehrperson, sondern durch spezifische Förderung von Spezialisten ausserhalb der Klasse erfolgen.	.689	.618
v_ 248 bzw. S2	Schüler/-innen mit stark überdurchschnittlichen Leistungen sollten ausserhalb der Stammklasse gefördert werden.	.675	.653
v_ 166 bzw. I3_r	Schülerinnen und Schüler mit stark unterdurchschnittlichen Leistungen sollten in der Stammklasse gefördert werden.	–.674	.659
v_ 156 bzw. K5	Das Ausgleichen unterschiedlicher Schulleistungen sollte in homogenen Klassen erfolgen.	.649	.594
v_ 165 bzw. D3	Leistungsunterschiede und besondere Talente sollten durch Selektion weiter differenziert werden.	.636	.614
v_ 174 bzw. I1_r	Individuelle Förderung sollte so weit als möglich direkt im Klassenzimmer erfolgen.	–.623	.549
v_ 158 bzw. I5_r	Lernschwache sollen von Lernzielen befreit werden und in der Klasse verbleiben.	–.573	.615
v_ 244 bzw. S6	Die Sekundarstufe 1 kann gezielter kompensieren als die Primarschule.	.499	.459
v_ 247 bzw. I2_r	Schülerinnen und Schüler mit stark überdurchschnittlichen Leistungen sollten in der Stammklasse gefördert werden.	–.490	.436
v_ 168 bzw. D4	Differenzierung meint für mich vor allem, Schülerinnen und Schüler einer ihnen angemessenen Schulform zuzuführen.	.463	.474
v_ 246 bzw. S4	Der Unterricht sollte an den durchschnittlichen Schülern/-innen ausgerichtet werden.	.472	.517
Cronbachs Alpha			.91

Sie wurden deshalb der Einfachheit halber bzw. dem Ockham'schen Sparsamkeitsprinzip folgend der Skala »Glaube an eine Gerechte Schule« zugeordnet. Theoretisch gesehen sind diese Items Negativformulierungen der jeweils anderen Gruppe. Obwohl durch Da-

zunahme von Item v_196 ein besseres Cronbachs Alpha hätte erzielt werden können (.86 statt 0.85), wurde es aus der Liste gestrichen – insbesondere aus dem Grund, weil es gemäß Faktoranalyse nicht auf diesen Faktor lädt. Letztlich besteht diese Skala also aus 9 Items. Faktorladungen und Trennschärfen sind der Tabelle 4 zu entnehmen. Mit einem Wert von .85 kann auch die Messgenauigkeit dieser Skala als gut bezeichnet werden. Diese Zahlen entstammen einer Stichprobe von 121 Antwortenden. Der Mittelwert auf der Skala (Items zum »Glaube an die ungerechte Schule« wurden recodiert) beträgt 2.75, wobei der Wert 2 »stimmt weitgehend« bedeutet und der Wert 3 »stimmt ein wenig«. Die Standardabweichung beträgt 0.72. Minimaler Mittelwert war 1.00, maximaler Mittelwert 5.00.

Tab. 4: Empirische Skala »Glaube an die gerechte Schule«

Nr.	Item	Rotierte Faktorladung	Korrigierte Trennschärfe
v_202 bzw. G6	Ich bin sicher, dass immer wieder die Gerechtigkeit in der Schule die Oberhand gewinnt.	.771	.699
v_195 bzw. G1	Ich finde, dass es in der Primarschule im Allgemeinen gerecht zugeht.	.762	.724
v_201 bzw. G5	Ich denke, dass sich bei wichtigen Entscheidungen alle Beteiligten um Gerechtigkeit bemühen.	.730	.444
v_197 bzw. G2	Ich glaube, dass die Schüler/-innen im grossen und ganzen das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht.	.675	.644
v_193 bzw. U3	Ich glaube, im Grunde genommen ist die Schule ungerecht.	–.671	.647
v_198 bzw. G3	Ungerechtigkeiten sind nach meiner Auffassung in der Volksschule eher die Ausnahme als die Regel.	.590	.554
v_199 bzw. G4	Ich bin überzeugt, dass irgendwann jede Schülerin und jeder Schüler für erlittene Ungerechtigkeit entschädigt wird.	.492	.448
v_194 bzw. U2	Meiner Meinung nach fallen auch wichtige schulische Entscheidungen sehr oft ungerecht aus.	–.437	.607
v_200 bzw. U1	Viele Kinder erleiden in der Schule ein ungerechtes Schicksal.	–.394	.509
Cronbachs Alpha		.85	

Auf den dritten Faktor laden insgesamt 7 Items. Die drei ersten Items mit den jeweils größten Ladungen betreffen Verteilungslegitimationen gemäß dem Bedürftigkeitsprinzip (n5, n6 und n1). Diese drei laden ausschließlich auf den besagten Faktor mit Ladungen von einem Minimum in Höhe von .751. Die weiteren auf diesen Faktor ladenden Items wurden anderen Skalen zugeordnet oder nicht weiterverfolgt. Sie laden allesamt auf mindestens einen zusätzlichen Faktor. Die Faktorladungen und Trennschärfen können der Tabelle 5 (S. 253) entnommen werden. Die verwendete Stichprobe betrug N = 124. Der

Mittelwert liegt bei 3.78, wobei der Wert 3 mit dem Label »stimmt ein wenig« und 4 mit dem Label »stimmt eher nicht« versehen ist. Die Standardabweichung liegt bei 1.05, der minimale Mittelwert bei 1.33 und das Maximum bei 6.00. Die innere Konsistenz kann mit einem Cronbach-Alpha von .80 als gut bezeichnet werden.

Tab. 5: Empirische Skala »Verteilung nach Bedürftigkeit«

Nr.	Item	Rotierte Faktorladung	Korrigierte Trennschärfe
v_182 bzw. n5	Die meiste Arbeit und Zeit der Lehrperson steht vor allem jenen Schülern/-innen zu, die zuhause schlechte Lernbedingungen haben.	.833	.622
v_185 bzw. n6	Die Lehrperson sollte ihre Arbeitskraft vor allem den besonders bedürftigen Schülern/-innen widmen.	.818	.731
v_254 bzw. n1	Ich finde es gerecht, wenn die schwächsten Schüler die meiste Zuwendung der Lehrerin bekommen.	.751	.589
<i>Cronbachs Alpha</i>			<i>.80</i>

Auf den vierten Faktor laden 5 Items, jedoch nur ein einziges Item ausschließlich auf denselben. Eine Verquickung zur oben beschriebenen Skala »Verteilung nach Bedürftigkeit« betrifft gemäß Ladungen die Items m2 und m5.

Tab. 6: Empirische Skala »Verteilung nach Verdienst«

Nr.	Item	Rotierte Faktorladung	Korrigierte Trennschärfe
v_249 bzw. m2	Ich finde es gerecht, wenn sich Lehrpersonen vor allem um jene Schüler/-innen bemühen, die begabt sind.	.525	.495
v_183 bzw. m6	Ich finde eine Lehrerin gerecht, die Lob und Tadel vor allem nach Leistungen verteilt.	.841	.462
v_180 bzw. m5	Den besten Schülern/-innen steht auch am meisten Arbeit und Zeit der Lehrperson zu.	.640	.536
v_186 bzw. m3	Ich finde es gerecht, wenn Lehrpersonen ihre Bemühungen v. a. guten Schüler/-innen zukommen lassen	.437	.520
<i>Cronbachs Alpha</i>			<i>.71</i>

Obwohl das Item v_249 laut Faktoranalyse zur Skala »Verteilung nach Bedürftigkeit« gerechnet werden könnte (Faktorladung .525), wurde es aus zwei Gründen zur Skala

»Verteilung nach Verdienst« gezählt: Ein Grund ist ein forschungspraktischer: Durch dieses Vorgehen hat auch die Skala »Verteilung nach Verdienst« mehr Items, wird also präziser und erreicht eine bessere Genauigkeit. Empirisch lässt sich diese Vorgehensweise dadurch begründen, dass dieses Item auch auf die Skala »Verteilung nach Verdienst« lädt (Faktorladung .425). Letztlich macht die Zuordnung zur Skala »Verteilung nach Verdienst« aber v.a. theoretisch Sinn, weil inhaltlich klar eine meritokratische Verteilungslegitimation zum Ausdruck gebracht wird. Dasselbe gilt für die Items v_180 (m5) sowie m3 (v_186). Zur Skala zählen also letztlich 4 Items (vgl. Tab. 6, S. 253). Das N betrug hier 124 und der Mittelwert belief sich auf 4.83, wobei mit dem Wert 4 das Label »stimmt eher nicht« und mit dem Wert 5 »stimmt weitgehend nicht« verbunden war. Insgesamt lehnen die befragten Lehrpersonen dieses Verteilprinzip also ab. Die Standardabweichung beträgt .075. Minimaler Mittelwert war 2.75; das Maximum lag bei 6.00. Das Cronbach-Alpha kann mit .71 als genügend bezeichnet werden.

Auf den fünften Faktor laden insgesamt 4 Items. Ein Item (K2) wurde bereits im Zusammenhang mit dem ersten Faktor beschrieben. Es wurde schließlich aus theoretischen Gründen sowie aus Gründen der Reliabilität, in die hier beschriebene Skala »Ausgleichsintentionen« (vgl. Tab. 7) integriert. Ausgeschlossen wurde Item S4 – es wurde aus denselben Gründen in die Skala »Separations-Intentionen« integriert. Ladungen und Trennschärfen sind in der Tabelle ersichtlich. Die Daten entstammen einer Stichprobe von insgesamt 125 Lehrpersonen. Der Mittelwert liegt bei 3.61, wobei 3 »stimmt ein wenig« und 4 »stimmt eher nicht« bedeutet. Die Standardabweichung beträgt hier 0.87. Das Minimum ist 1.33; das Maximum liegt bei 5.33. Die innere Konsistenz ist mit .64 immer noch als genügend zu bezeichnen.

Tab. 7: Empirische Skala »Ausgleichs-Intentionen«

Nr.	Item	Rotierte Faktorladung	Korrigierte Trennschärfe
v_172 bzw. K1	Das Ausgleichen von Leistungsunterschieden ist eine zentrale Aufgabe der Primarlehrperson.	.829	.436
v_168 bzw. K4	Primarlehrpersonen sollten Leistungsunterschiede in ihrer Klasse weitgehend ausgleichen können.	.611	.536
v_176 bzw. K2	Der Ausgleich von unterschiedlichen Schulleistungen sollte durch die Lehrperson in der Klasse stattfinden.	.463	.393
<i>Cronbachs Alpha</i>			<i>.64</i>

Auf den sechsten Faktor laden 3 Items. Nur ein Item lädt ausschließlich auf diesen Faktor, nämlich Item e2. Das zweite Item (e1) lädt neben dem hier beschriebenen Faktor (mit dem Wert .655) negativ auf den Faktor, der hier als »Verteilung nach Bedürftigkeit« bezeichnet wurde – und zwar mit einem Wert von –.331. Das dritte Item e5 lädt hier mit einem Wert von .333, jedoch, wie schon mehrfach erwähnt, ebenfalls auf mehrere andere Faktoren. Aus theoretischen Gründen, aber auch, um überhaupt eine Skala bilden zu kön-

nen und um die Reliabilität dieser so entstehenden Skala auf ein wenigstens genügendes Niveau zu bringen, wurden diese drei Items zur Skala »Gleichverteilung« integriert (vgl. Tab. 8). Die Stichprobe umfasste 124 Lehrpersonen. Der Mittelwert beläuft sich auf einen Wert von 1.85, wobei 1 für »stimmt genau« und 2 für »stimmt weitgehend« steht. Die Befragten stimmen dem Gleichverteilungsprinzip also weitgehend zu. Die Standardabweichung beträgt 0.77, der minimale Mittelwert ist 1.00 und der maximale Wert liegt bei 4.67. Die Gültigkeit der so entstandenen Skala kann mit einem Cronbach-Alpha von .60 als knapp gegeben bezeichnet werden.

Tab. 8: Empirische Skala »Gleichverteilung«

Nr.	Item	Rotierte Faktorladung	Korrigierte Trennschärfe
v_250 bzw. e2	In einer idealen Schule müssten alle Schüler/-innen gleich viel Aufmerksamkeit erhalten.	.825	.409
v_253 bzw. e1	Auch wenn Leistungsunterschiede zwischen den Schülern/-innen bestehen, sollten alle gleich viel Zuwendung erhalten.	.655	.509
v_181 bzw. e5	Lehrpersonen sollten sich sowohl für die besonders bedürftigen als auch besonders fähigen Schüler/-innen im gleichen Mass bemühen.	.333	.333
<i>Cronbachs Alpha</i>		<i>.60</i>	

Gemäß Faktoranalyse hätte sich eine Skala »Ungleichverteilung trotz Gleichheit« aus lediglich zwei Items, n2 sowie n3 (v_251 und v_188), ergeben. Das erste Item n2 bringt folgendes zum Ausdruck: »Auch wenn zwei Schüler beim Aufräumen im Klassenzimmer gleichviel geholfen haben, finde ich es gerecht, dass die Lehrerin jenen Schüler mehr lobt, der mehr Lob benötigt«, das zweite n3: »Kommen zwei Schülerinnen gleichermassen für ein begehrtes »Spezialämtli« in Frage, finde ich es gerecht, jene Schülerin zu bevorzugen, die sonst eher zu kurz kommt«. Das Cronbach-Alpha wäre mit dem Wert .54 unter den Erwartungen zurückgeblieben. Diese Skala wurde deshalb nicht weiter verfolgt, weil sie nicht mit der Theorie in Verbindung gebracht werden kann. Abgesehen davon lud kein anderes Item auf diesen Faktor, sodass eine Skala mit wenigstens drei Items nicht konstruiert bzw. empirisch legitimiert werden könnte. Auch diese Items wurden also nicht weiter verfolgt.

5.4.2 Auswertung der qualitativen Daten

Im Anschluss wird dargestellt, wie die Interviews transkribiert (5.4.2.1) und danach ausgewertet 5.3.2.2 wurden.

5.4.2.1 *Transkription der Interviews*

Die Audiodateien der Interviews wurden als DSS-Dateien auf den PC transferiert und mit Hilfe eines DSS-Player ProTranscription Modules (Software, Pedale und Kopfhörer) der Marke Olympus (Typ AS-4000) transkribiert. Für die Transkription wurden folgende Regeln festgelegt (orientiert an Kuckartz et al. 2008):

- Es wird wörtlich transkribiert.
- Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet bzw. an das Schriftdeutsch angenähert.
- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
- Kurze Pausen werden durch drei Punkte (...), deutliche, längere Pausen werden durch (—) markiert.
- Besondere Betonungen, Lautäußerungen oder erläuternde Hinweise werden in eckige Klammern gesetzt [...].
- Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen werden sowohl bei den Interviewten als auch beim Interviewer transkribiert.
- Äußerungen der interviewten Person werden durch gerade Schrift, Äußerungen des Interviewers durch Kursivschrift gekennzeichnet.
- Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste bzw. einer Leerzeile deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

5.4.2.2 *Auswertungs-Planung der Interviewdaten*

In einem ersten Durchgang der Auswertung wurden die Argumentationen bzw. Angaben und Begründungen zu den inhaltlichen Fragen gesammelt. Sie dienen der inhaltlichen Anreicherung und Interpretation der Ergebnisse aus der quantitativen Studie, wie es das erste Ziel der qualitativen Studie vorsieht (vgl. Abschnitt 5.3.2.1, S. 243). Methodisch folgt dieser Teil der qualitativen Studie einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2000, S. 59 ff.):

- In einem ersten Schritt wird hier das Transkript gemäß den thematischen Einheiten entlang den Leitfragen sequenziert. Demzufolge werden Aussagen zu bestimmten Themen ausschließlich dann codiert, wenn sie der entsprechenden Frage zeitlich nachgelagert sind und logisch dazu in Verbindung gebracht werden können. Nicht codiert werden kurze Antworten auf geschlossene Fragen des Interviewers, welche keine expliziten, inhaltlich über eine Kürzeststellungnahme hinausgehenden Aussagen beinhalten (z. B. »Ja« oder »Ja genau!«).
- Der zweite Schritt besteht darin, die Antworten zu den jeweiligen Fragen, die eine explizite bzw. objektive Gegebenheit zum Ausdruck bringen, zu paraphrasieren. Gemäß Meuser und Nagel (2009) ist hierbei eine vorschnelle Verengung eines thematischen Vergleichs zwischen den Interviews zu vermeiden, indem darauf geachtet wird, dass die Paraphrase dem Gesprächsverlauf folgt und wiedergibt, was die Expertinnen und Experten »insgesamt äußern« (S. 56).

- Im nächsten Schritt der Verdichtung des Materials werden die paraphrasierten Passagen thematisch geordnet, d.h. ihnen werden Kategorien bzw. thematische Codes zugewiesen.
- Als Produkte dieser Analyse entstehen ein Kategoriensystem und Codierregeln. Das Kategoriensystem enthält verschiedene Ober- und Unterkategorien, welche dann die hier fokussierten Fragenbereiche inhaltlich beantworten.
- Um eine Übersicht über das Spektrum der Positionen und Argumente zu erhalten, können die codierten Interviews danach entlang den Kategorien zusammengefasst werden (vgl. 6.2.1.1).
- Ein summarischer Vergleich dieser Angaben mit den Vorgaben des Fragebogens aus der quantitativen Studie dient abschließend der Diskussion der Methoden (vgl. 7.2) und Ergebnisse (vgl. 7.1).

Der zweite Teil der qualitativen Studie verfolgt das Ziel, Argumentationsmuster etwaige Prototypen weiter explorieren und beschreiben zu können. Diese betreffen insbesondere die Intentionalitäten und Gerechtigkeitsorientierungen. Weil hier ganze Denkmuster eruiert werden müssen, geht es mehr um eine theoretische Durchdringung, Interpretation oder sogar Bewertung von Daten. Diese Arbeit erfolgt durch einen Fallvergleich und durch Kontrastierung der Extrempositionen. Es wird versucht, aus der Stichprobe der interviewten Lehrpersonen zu etwaigen Argumentationsmustern bzw. -logiken vorzudringen. Ein hintergründigeres Ziel ist es hierbei, Denkmuster zu eruieren und mit den theoretisch erarbeiteten Intentionalitäten und Gerechtigkeitsorientierungen zu verknüpfen bzw. Letztere weiter empirisch zu sättigen.

Ausgangspunkt dieser Studie ist das in der Theorie proklamierte Schema, worin Differenzierungsintentionen anhand der zwei orthogonal angelegten Dimensionen »Integration – Separation« bzw. »Egalisierung – Individualisierung« verortet werden können (vgl. Abb. 1, S. 101). Damit einhergehend wird ebenfalls weiter exploriert, inwiefern sich der Modellierungsversuch zum Verhältnis von Gerechtigkeitsorientierungen und Differenzierungsintentionen empirisch bewährt (vgl. Abb. 3, S. 223). Die Theorie unterstellt, dass sich die beschriebenen Differenzierungsintentionen eignen, um empirisch erhobene Argumentationsmuster im Bereich der Ressourcenallokation zu systematisieren. Wenn dies der Fall ist – so die hier begründete methodische Herangehensweise –, müssten sich die Argumentationsmuster jener Lehrpersonen systematisch unterscheiden, welche entlang der Werte der genannten Skalen Extrempositionen einnehmen. Um dies zu zeigen, ist das folgende Prozedere durchzuführen:

- In einem ersten Schritt müssen aus den Interviewdaten anhand der zwei Intensions-Dimensionen Integration und Egalisierung »Fälle« ausgewählt werden, welche Extrempositionen repräsentieren (vgl. 6.2.2.1).
- Zweitens werden die ausgewählten Extremfälle entlang der vier Quadranten (vgl. Abb. 8, S. 292) einzelfallweise »portraitiert«, indem deren inhaltlich wichtigste Aussagen zu den zur Debatte stehenden Fragestellungen resümiert, interpretativ durchdrungen und kommentiert werden (vgl. 6.2.2.2).
- Drittens können im Anschluss die zum Vergleich herangezogenen Fakten bzw. Kategorien aus den Interviews zwischen den Extremfällen in einer »Cross-Case-Analyse« inhaltlich verglichen und gewichtet werden (vgl. 6.2.2.3).

- Viertens schließlich kann nunmehr die fallvergleichende Analyse zusammenfassend bilanziert und theoretisch verortet werden (vgl. 6.2.2.4, S. 322)

Kapitel 6:

Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der quantitativen Studie dargestellt (Abschnitt 6.1); im Anschluss werden die Ergebnisse aus den qualitativen Studien referiert (Abschnitt 6.2).

6.1 Ergebnisse der quantitativen Studie

Die Resultate der Analysen aus der Fragebogenerhebung werden in fünf Schritten abgearbeitet: Zuerst erfolgt eine ausführliche deskriptive Statistik (Abschnitt 6.1.1). Danach folgen Ergebnisse zu den impliziten Thesen (6.1.2). Unter 6.1.3 werden die quantitativen Analysen zu den Differenzierungsintentionen dargelegt. Anschließend folgen Resultate der Hypothesentest zur Legitimation von Distributionsentscheiden (6.1.4). Zum Schluss werden zwei Resultate zu den Hypothesen zum Glauben an die Gerechte Schule präsentiert (6.1.5).

6.1.1 Deskriptive Statistik

Die deskriptive Statistik kann unterteilt werden in die Bereiche »Persönliche Angaben« (6.1.1.1) und Informationen zu den Schulen (6.1.1.2).

6.1.1.1 Persönliche Angaben

An der Befragung haben insgesamt 209 Personen teilgenommen. Davon waren 159 (77,2 Prozent) weiblich und 44 männlich (21,4 Prozent). 148 Personen gaben an, aus dem Kanton Solothurn zu stammen (71,8 Prozent), 31 Personen aus Appenzell Ausserrhoden (15 Prozent). 27 Personen beantworteten die Frage nach dem Kanton nicht (13,1 Prozent). Letztlich haben jedoch nur 124 Personen den gesamten Fragebogen vollständig ausgefüllt. Um die Altersverteilung der Stichprobe beschreiben zu können wurden die Lehrpersonen gebeten, ihren Jahrgang anzugeben. Die älteste Lehrperson wurde demnach im Jahre 1945 geboren (62-jährig), die jüngste im Jahr 1986 (21-jährig). Die entsprechenden Altersgruppen sind relativ homogen verteilt: 50 Personen waren zwischen 52 und 62 Jahre alt (24,3 Prozent), 64 Personen waren 41 bis 51-jährig (31,1 Prozent) und 62 Personen befanden sich zwischen dem 30. und 40. Lebensjahr (30,1 Prozent). 26 Personen gaben an, zwischen 19 und 29 Jahre alt zu sein (12,6 Prozent), und 4 Personen machten zu ihrem Jahrgang keine Angaben (1,9 Prozent).

Es wurden auch Muttersprachen abgefragt. Zur Auswahl standen »deutsch«, »französisch«, »italienisch«, und »andere«. 197 Personen nannten als Muttersprache »deutsch« (95,6 Prozent), eine Person »italienisch« (0,5 Prozent), 7 Personen nannten »andere«

(3,4 Prozent), eine Person gab keine Antwort. »Französisch« wurde von keiner Person genannt.

Die Art der Berufsbildung wurde wie folgt erhoben: Zur Auswahl standen »Fachhochschule/Universität«, »Kindergärtnerinnen- bzw. Lehrerseminar«, »Berufslehre« und »andere«. 35 Lehrpersonen (17 Prozent) gaben an, an einer Fachhochschule oder einer Universität ausgebildet worden zu sein, 132 wurden an einem Kindergärtnerinnen bzw. einem Lehrerseminar ausgebildet (64,1 Prozent). 14 Personen nannten eine Berufslehre als Ausbildung (6,8 Prozent) und 29 Lehrpersonen gaben an, eine andere Berufsbildung genossen zu haben (9,7 Prozent). Fünf Personen machten bei dieser Frage keine Angaben (2,4 Prozent).

Obwohl keine expliziten Hypothesen zur Frage gebildet wurden, inwiefern die Präferenz für die eine oder andere Handlungsintention bzw. das eine oder andere Verteilungsprinzip mit der Berufserfahrung zusammenhängt, wurden Angaben zur letzteren Kategorie für die vorliegende Untersuchung erhoben. Die Antworten bewegten sich zwischen den Extremen »ein Jahr« und »40 Jahre«. Um eine übersichtliche Darstellung zu ermöglichen, wurde die Berufserfahrung wiederum in Gruppen aufgeteilt: 19 Lehrpersonen, die bis zu vier Jahren Berufserfahrung haben (9,2 Prozent), 47 Lehrpersonen mit 5 bis 10 Jahren Berufserfahrung (22,8 Prozent), 49 Lehrpersonen mit 11 bis 20 Jahren Berufserfahrung (23,8 Prozent), 58 Personen, die zur Gruppe mit zwischen 21 und 30 Berufsjahren gehören (28,2 Prozent), 28 Lehrpersonen, die zwischen 31 und 40 Jahre unterrichten (13,6 Prozent) sowie schließlich 5 Personen, die keine Angaben machten (2,4 Prozent).

Ebenfalls von Interesse war, zu welchem Anstellungsgrad die untersuchten Lehrpersonen arbeiteten. Denn es ist denkbar, dass Personen, die nur einen Tag die Woche in einer Klasse arbeiten, andere Intentionen und Verteilungspräferenzen angeben als Klassenlehrpersonen mit einer 100 Prozent Anstellung. Nur eine Person gab an, eine Anstellung zu haben, die kleiner ist als 15 Prozent; gemäß den erhobenen Daten sind 89 Lehrpersonen zu 100 Prozent angestellt. Die Gruppen sind wie folgt zusammengefasst: 5 Lehrpersonen haben eine Anstellung von 20 Prozent oder weniger (2,4 Prozent der untersuchten Lehrpersonen). 13 Lehrpersonen arbeiten im Umfang zwischen 21 und 40 Prozent (6,3 Prozent), 28 Lehrpersonen stehen in einer Anstellung im Umfang von zwischen 41 und 60 Prozent (13,6 Prozent), 48 Lehrpersonen sind zu 61 bis 80 Prozent als Lehrperson angestellt (23,3 Prozent) und 107 Lehrpersonen sind zu mehr als 81 Prozent angestellt. 5 Lehrpersonen machen keine Angaben zur Anstellung (2,4 Prozent).

Wiederum nicht in Hypothesen gefasst, jedoch in Zusammenhang mit den wichtigsten abhängigen Variablen nicht unerheblich dürften die ausgeübten Funktionen in der Schule sein. Zur Auswahl standen die Optionen »Klassenlehrperson«, »Fachlehrperson«, »Schulleiter/-in«, sowie »andere«. 148 der untersuchten Lehrpersonen sind als Klassenlehrperson angestellt (71,8 Prozent), 18 arbeiten als Fachlehrperson (8,7 Prozent) und 24 Personen sind in der Funktion einer Schulleiterin bzw. eines Schulleiters tätig (11,7 Prozent). 9 Personen gaben an, eine andere Funktion innezuhaben (4,4 Prozent), und 7 Personen machten hierzu keine Angaben (3,4 Prozent).

Selbstverständlich wurde auch die Stufe bzw. Schulform erhoben, in der die befragten Lehrpersonen unterrichten. Zur Auswahl standen »Kindergartenklasse«, »Einführungsklasse«, Integrierte Grund- und Basisstufenklasse«, »1./2. Klasse«, »3./4. Klasse«, »5./6. Klasse«, »Sonderschul- bzw. Kleinklasse«, »andere«, »mehrere« und schließlich »Heilpädagogik/Logopädie/Sonderpädagogik«. 26 der befragten Personen unterrichten im Kin-

dergarten (12,6 Prozent), 13 in einer Einführungsklasse (6,3 Prozent), 3 in einer integrierten Grund- bzw. Basisstufenklasse (1,5 Prozent). 32 Lehrpersonen begleiten eine 1./2. Primarschulklasse (15,5 Prozent), 31 Personen unterrichten in einer 3./4. Primarklasse (15 Prozent), 52 in einer 5./6. Klasse (25,2 Prozent). In einer Sonderschul- oder Kleinklasse unterrichteten 6 der untersuchten Lehrpersonen (2,9 Prozent) und einer anderen Stufe bzw. Schulform ordneten sich 14 Lehrpersonen zu (6,8 Prozent). 8 Lehrpersonen gaben an, in mehreren Funktionen und Schulstufen tätig zu sein (3,9 Prozent). 11 Personen kreuzten die Rubrik »Heilpädagogik/Logopädie/Sonderpädagogik« an (5,3 Prozent). 10 Personen kreuzten bei dieser Frage keine Rubrik an (4,9 Prozent).

6.1.1.2 Informationen zu den Schulen

Die Befragten der Untersuchung entstammten 71 verschiedenen Schulen aus insgesamt 53 Schulgemeinden. In 7 Schulgemeinden (Herisau, Urnäsch, Grenchen, Dornach, Solothurn, Schönenwerd, Zuchwil) befanden sich mehrere Schulen (max. 7 in Herisau). Für 46 Schulgemeinden wurde jeweils nur eine Schule angegeben.

Eine Frage lautete, wie viele Lehrerinnen bzw. Pädagoginnen und Pädagogen an der Schule arbeiten. Es sind für die Stichprobe meist (entspricht Median) 12 Lehrpersonen, 2 Heil- und Sonderpädagog/-innen und 2 »andere«. In den meisten Schulen befanden sich 2 Kindergartenklassen, 1 Einführungsklasse, jeweils 2 Klassen auf der Unter- der Mittel und der Oberstufe der Primarschule, eine Sonderschul- bzw. Kleinklasse, 2 Realschulklassen, 3 Sekundarschulklassen und 1 »andere«. Die meisten Schulen enthielten 170 Schüler/-innen bei durchschnittlich 19 Schüler/-innen pro Klasse. Diese bestanden meist aus 15 Schweizer/-innen bzw. 5 Nicht-Schweizer/-innen. 2 Schüler/-innen besuchen heilpädagogischen Förderunterricht (Lernschwierigkeiten, Logopädie, etc.), 2 Schüler/-innen zeigen Verhaltensauffälligkeiten (ADHS, Disziplinprobleme, Aggression, etc.) und bei 1 Schüler/-in wird angegeben, dass deren Eltern sich zu wenig kooperativ zeigen.

Die vorliegende Studie fragte auch nach dem effektiven Förderort für Schülerinnen und Schüler mit heilpädagogischen Problemstellungen oder Verhaltensauffälligkeiten. Insgesamt beantworteten 138 Lehrpersonen diese Frage. 99 (72 Prozent) der Antwortenden Lehrpersonen geben an, dass »die spezifische Förderung« von Schülerinnen und Schüler »mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. heilpädagogischem Förderbedarf« an ihrer Schule meist »außerhalb der Klasse« stattfindet. In knapp einem Drittel der Fälle findet diese Förderung »innerhalb der Klasse statt«.

Eine Skala betraf die Frage, wie die Lehrpersonen die Leistungsunterschiede ihrer Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse beurteilen. 149 Lehrpersonen beantworteten diese Frage. Davon gaben 61 an, die Leistungsunterschiede seien in ihrer Klasse sehr groß, 73 Lehrpersonen bezeichneten die Leistungsdifferenzen in ihren Klassen als eher groß. Nur 15 Lehrpersonen gaben an, die Leistungsheterogenität zwischen ihren Schülerinnen und Schülern sei eher klein.

Ebenfalls wurde nach der subjektiven Beurteilung der Größe der eigenen Klasse gefragt. Von den insgesamt 150 antwortenden Lehrpersonen gaben 3 an, die eigene Klasse sei eher zu klein. 100 bezeichnen die Größe ihrer Klasse als »gerade richtig«. 47 Lehrpersonen gaben an, die Klasse sei »eher zu gross«.

Zum Start des zweiten Teils der Befragung hatten die Lehrpersonen ausgehend von ihrer Erfahrung in Prozentanteilen anzugeben, wie viele Ihrer aktuellen SchülerInnen die Ver-

setzung in die nächste Klasse (a) problemlos, (b) trotz leichter Probleme und (c) möglicherweise nicht schaffen. Die meisten Lehrpersonen gaben an (Mediane), dass 80 Prozent ihrer SchülerInnen die Versetzung in die nächste Klasse problemlos schaffen, während 15 Prozent der Schülerinnen die Versetzung trotz leichter Probleme schaffen und 5 Prozent möglicherweise nicht schaffen.

6.1.2 Ergebnisse zu den impliziten Thesen

Ohne eine erneute Ausführung ihrer Herleitung sollen im Folgenden die im theoretischen Teil erarbeiteten Hypothesen in statistische Hypothesen überführt und geprüft werden.

Hypothese I sagte voraus, dass sich bei den untersuchten Primarlehrpersonen bezüglich des Umgangs mit Leistungsdifferenzen unterschiedliche Präferenzen für Gerechtigkeitsorientierungen finden. Mit anderen Worten sagt diese These voraus, dass sich bei den untersuchten Primarlehrpersonen Gerechtigkeitsorientierungen zeigen lassen sollten, die sich in systematischer Weise unterscheiden. Offensiv ausgedrückt bzw. in eine starke These gefasst, verlangt die These H_1 also, dass sich zeigen lassen sollte, dass unterschiedliche Lehrpersonen mehr oder weniger eindeutig einerseits hohe Werte auf der einen Skala und zugleich andererseits niedrige Werte auf der anderen Skala aufweisen. Die Kurzversion dieser Hypothese lautet deshalb wie folgt: Die Nullhypothese hierzu würde etwa annehmen, dass sich die Präferenzen für einzelne Gerechtigkeitsorientierungen auf der Primarschulstufe zwischen Lehrpersonen nicht systematisch unterscheiden. Um anhand der vorliegenden Daten zu zeigen, dass Lehrpersonen eindeutige Präferenzen für ein distributives Prinzip hegen, müssen die Werte der drei Skalen neu kategorisiert werden, indem den Skalenmittelwerten 1 bis 2 der Wert 1 (hoch) zugewiesen wird, den Skalenmittelwerten 2.01 bis 3.99 der Wert 2 (mittel) und den Skalenmittelwerten 4.0 bis 6.0 der Wert 3 (tief). Um die Hypothese einem Test zuzuführen, muss zuerst eine neue Variable gebildet werden. Diese wurde mit »Eindeutigkeit der Verteilpräferenz« bezeichnet: Personen, die sich »verifizierend« verhalten, die also lediglich in einem Verteilungsprinzip einen hohen Wert (= 1) haben, erhalten den Wert 1. Personen, die in mehr als einem Prinzip einen hohen Wert (= 1) haben, verhalten sich »falsifizierend« und erhalten den Wert 3. Wer bei keinem Prinzip einen hohen Wert (= 1) hat, bei der/dem also alle Verteilungsprinzipien einen mittleren oder tiefen Stellenwert haben, verhält sich bezogen auf Hypothese I »indifferent«. Die Häufigkeitsauszählung dieser Variable »Eindeutigkeit der Verteilpräferenz« ergibt für 124 valide Fälle, dass sich 91 davon verifizierend, 32 Fälle indifferent und ein Fall falsifizierend verhalten. 73 Prozent der Stichprobe verhalten sich demnach entsprechend der Hypothese. Jene Lehrperson, die sich in Widerspruch zur Hypothese befindet, konnte glücklicherweise interviewt werden (vgl. 6.2.2.2.6, S. 308). Um die Hypothese einem abschließenden Test zuzuführen, wurden zunächst die »indifferenten« Fälle herausgefiltert und die übrigen 92 Fälle einem Ein-Stichproben- χ^2 -Test unterzogen. Der Chi-Quadrat-Test ergibt einen Wert (Unähnlichkeitsindex) von 88.043, wobei keine Zellen eine erwartete Häufigkeit unter Null haben. Die minimal erwartete Häufigkeit war 46.0. Freiheitsgrade (df) beträgt 1, die asymptotische Signifikanz wird mit .000 angegeben. Gemäß diesem Ergebnis kann die Hypothese H_1 beibehalten werden. Die untersuchten Lehrpersonen zeigen eindeutige und sich systematisch unterscheidende Präferenzen für Gerechtigkeitsorientierungen.

Weiter hat sich die These empirisch zu bewähren, dass Lehrpersonen überhaupt explizit ein Gerechtigkeitsproblem oder Dilemma wahrnehmen bzw., dass die normative Frage des Umgangs mit Leistungsdifferenzen in der Klasse nicht einfach durch didaktische Strategien aufgelöst werden kann. Diese These wurde über den gesamten theoretischen Teil diskutiert. Eine eindeutige Position war jedoch nicht auszumachen. Die vernachlässigbare Bedeutung von Kompetenzen in Verteilungsfragen in der pädagogischen Literatur einerseits, aber auch die untergeordnete Rolle besagter Fragestellungen in Schulgesetzen und in der Lehrerbildung spricht dafür, dass Leistungsheterogenität im Klassenzimmer nicht zu Verteilungsfragen und Distributionsproblemen führt, sondern allenfalls als methodisch-didaktische Frage der Differenzierung erlebt wird. Mit Schwippert (2001) – aber auch mit Heid (z.B. 2006) und weiteren Autorinnen und Autoren – ergibt sich aus der Verteilung von knappen Lerngelegenheiten jedoch ein explizites Gerechtigkeitsproblem, das von Lehrpersonen wahrgenommen werden müsste.

Hypothese II: Deshalb besagt die zweite implizite These, dass die untersuchten Schweizer Primarlehrkräfte die Problematik ihres Umgangs mit Leistungsdifferenzen bzw. unterschiedlichen Lernbedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler explizit als Frage distributiver Gerechtigkeit wahrnehmen. Die zu widerlegende Nullhypothese hierzu würde entsprechend lauten, dass sich bei besagtem Lehrpersonal die angemessene Förderung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mehrheitlich und ausdrücklich als organisatorische bzw. didaktische Frage stellt.

Hypothese II A: Für die empirische Überprüfung wird hier ein Zwischenschritt vorgeschlagen. Zuerst wird die Hypothese überprüft, dass der Umgang mit Leistungsheterogenität überhaupt als Gerechtigkeitsproblem wahrgenommen wird. In einer starken These müsste also die Anzahl der Lehrpersonen, die den Umgang mit Leistungsdifferenzen im Klassenzimmer als Gerechtigkeitsproblem wahrnehmen, grösser sein als die Anzahl der Lehrpersonen, die diese Frage nicht als Gerechtigkeitsproblem sehen.

Um das zu zeigen wurde die Skala »Gerechtigkeit versus Didaktik« zu Rate gezogen (vgl. Tab. 12, S. 284). Zunächst wurden Extremgruppen gebildet, indem die Antwortoptionen »Stimmt genau« und »Stimmt weitgehend« als 1 recodiert wurden, »stimmt weitgehend nicht« und »stimmt überhaupt« nicht als 2. Alle Fälle, die nicht diesen Extremgruppen angehören, wurden ausgeschlossen bzw. gefiltert. Schließlich wurde ein Chi-Quadrat-Test gerechnet. Nach der Filterung blieb ein N von 82. Der Mittelwert lag bei 1.09. 75 Personen gehörten in die Extremgruppe, die den Umgang mit Leistungsheterogenität als Gerechtigkeitsproblem werten. Nur 7 Personen verneinten dies. Der Chi-Quadrat-Test ergibt einen Wert (Unähnlichkeitsindex) von 56.390. Die minimal erwartete Häufigkeit war 41.0. Freiheitsgrade (df) beträgt 1 und die asymptotische Signifikanz wird mit .000 angegeben. Gemäß diesem Ergebnis kann die Hypothese H II_a beibehalten werden. Zumindest die in der vorliegenden Studie untersuchten Lehrpersonen nehmen den Umgang mit Leistungsheterogenität durchaus als Gerechtigkeitsproblem wahr.

Hypothese II B: Der zweite Aspekt von Hypothese II kann nun in einem separaten Schritt einer Falsifikation zugeführt werden. Hier wird die Gerechtigkeitsfrage mit der methodisch-didaktischen Frage direkt in Beziehung gesetzt. In einer ebenfalls offensiven Version verlangt die entsprechende Hypothese (H II_b), dass sich die Mediane bzw. Rangsummen der Zustimmung zum Umgang mit Leistungsheterogenität als Frage »meines Gerechtigkeitsempfindens« (Ger_empf) und »meiner didaktischen Fähigkeiten« (dida_Fäh) nicht signifikant unterscheiden.

Weil hier zwei Variablen hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz verglichen werden sollen, erscheint der Wilcoxon-Test als Methode der Wahl: Der (bindungskorrigierte) Prüfwert des approximativen Tests der Nullhypothese über die Standardnormalverteilung beträgt -3.038 (basiert auf negativen Rängen). Die asymptotische Signifikanz wird mit $.002$ angegeben und erweist sich insofern als signifikant. Hypothese IIb muss also verworfen werden: Wenngleich die untersuchten Lehrpersonen den Umgang mit Leistungsunterschieden als Gerechtigkeitsfrage wahrnehmen, vertrauen sie bei der Verteilung ihrer Ressourcen signifikant weniger auf ihr Gerechtigkeitsempfinden als auf ihre didaktischen Fähigkeiten. In einem dritten Teil sollten die Lehrpersonen zu ihren Handlungsintentionen befragt werden.

6.1.3 Zu den Differenzierungsintentionen bei Primarlehrpersonen

Hypothese III: Gemäß den analysierten, objektiven, legitimierten Rahmenbedingungen (Volksschulgesetze und Lehrpläne) ist eine Priorisierung verstärkt integrativer Maßnahmen in den beiden fokussierten Kantonen Solothurn und Appenzell Ausserrhoden spürbar. Weil davon ausgegangen wird, dass die offiziellen Satzungen für Lehrpersonen handlungsleitend sind, wurde folgende allgemeine These formuliert: Die im empirischen Teil zu befragenden Primarlehrpersonen äußern insgesamt ausgeprägtere Integrations-Intentionen als Separations-Intentionen. *Lehrpersonen zeigen signifikant häufiger Integrations- als Separationsintentionen.*

Anhand der Mittelwerte auf der Skala »Separations-Intentionen« (vgl. Tab. 3, S. 251) wurden Extremgruppen gebildet. Unter das Label »separationsorientiert« wurden Mittelwerte ≤ 3 gezählt, also von »stimmt genau« bis »stimmt ein wenig«. Das Label »integrationsorientiert« bezeichnet hingegen Fälle, bei denen die Mittelwerte auf derselben Skala grösser als 4 sind, also von »stimmt überhaupt nicht« bis »stimmt eher nicht«. Fälle mit Mittelwerten zwischen 3 und 4 wurden ausgeschlossen. Schaut man sich die Verteilungen in der entsprechenden Skala an, ergibt sich folgendes Bild: Nachdem Extremgruppen gebildet wurden, blieb insgesamt eine Stichprobe von $N = 78$ übrig. 57 Personen gehörten in die Extremgruppe, deren Intentionen im Bereich der äußeren Differenzierung als »separationsorientiert« bezeichnet werden. Nur 21 Personen können gemäß der hier vorgenommenen Klassifizierung als »integrationsorientiert« gelten.

Der Chi-Quadrat-Test ergibt einen Wert (Unähnlichkeitsindex) von 16.62. Minimal erwartete Häufigkeit war 39.0. Freiheitsgrade (df) beträgt 1; sowohl die asymptotische als auch die exakte Signifikanz werden mit $.000$ angegeben. Gemäß diesem Ergebnis muss die Hypothese H III verworfen werden. Entgegen der Hypothese zeigen nicht mehr, sondern sogar hochsignifikant weniger Lehrpersonen Integrations- als Separationsintentionen. Auf mögliche Gründe und potenzielle Forschungsdesiderata wird in der Diskussion (Kapitel 7.1.2, S. 327) genauer eingegangen sein.

Hypothese IV: Die analysierten Beispiele von Volksschulgesetzen sehen Kompensation von Schulleistungen im Dienste einer Egalisierung nicht vor. Grundbildung soll differenziert, d. h. weitestgehend in Abhängigkeit der individuellen Begabung verteilt werden. Es wurde deshalb folgende These formuliert: Die im empirischen Teil zu befragenden Primarlehrpersonen äußern insgesamt weniger ausgeprägte Egalisierungs- als Individualisierungs-Intentionen.

Anhand der Mittelwerte auf der Likert-skalierten Skala »Ausgleichs-Intentionen« (vgl. Tab. 7, S. 254) wurden Extremgruppen gebildet. Während die »Ausgleichsorientierten« auf der Ausgleichsskala Mittelwerte ≤ 3 , also von »stimmt genau« bis »stimmt ein wenig« aufweisen, zeigen die »Individualisierungsorientierten« Mittelwerte ≥ 4 , also von »stimmt überhaupt nicht« bis »stimmt eher nicht«. Fälle mit Mittelwerten zwischen 3 und 4 wurden ausgeschlossen. Nachdem Extremgruppen gebildet wurden, blieb insgesamt eine Stichprobe von $N = 98$ übrig. Hiervon sind 41 Lehrpersonen als »individualisierungsorientiert« und 57 als »ausgleichsorientiert« zu bezeichnen. Nun kann mit Hilfe eines Chi-Quadrat-Tests ermittelt werden, ob die Verteilung überzufällig zugunsten der Individualisierungsorientierten ausfällt. Der Chi-Quadrat-Test ergibt einen Wert von 2.612. Die erwartete Häufigkeit war 49.0. Freiheitsgrade (df) beträgt 1. Die asymptotische Signifikanz wird mit .106 beziffert, die exakte Signifikanz mit .129. Gemäß diesem Ergebnis muss auch Hypothese H IV verworfen werden. Zwar fanden sich – wie prognostiziert – tendenziell weniger ausgleichsorientierte Lehrpersonen; der Unterschied ist jedoch interessanterweise nicht signifikant.

Hypothese V: Aus den Reaktionen von Lehrerverbänden auf zunehmende Integration aber auch aus den Befunden der Berner Forschungsgruppe um Streckeisen (z. B. Streckeisen et al. 2006b) wurde eine weitere These formuliert: Je positiver Lehrpersonen Leistungsheterogenität in den Klassen beurteilen, desto schwächer sind ihre Egalisierungs-Intentionen ausgeprägt. Diese These wird im Folgenden als Zusammenhangshypothese einer Falsifikation zugeführt. Werte auf der Skala Ausgleichs-Intentionen korrelieren negativ mit der positiven Einstellung zu Heterogenität bzw. den Werten des Items »pro Heterogenität«. Bei den 129 gültigen Antworten fand sich ein Mittelwert von 4.11, wobei der Wert 4 »stimmt eher nicht« meint und der Wert 5 »stimmt weitgehend nicht«.

Weil unsere Variablen die Voraussetzungen für Pearsons Korrelationskoeffizienten (z. B. Intervallskalenniveau) nicht erfüllen, kann die Stärke des Zusammenhangs durch Rangkorrelationskoeffizienten gemessen werden (vgl. z. B. Brosius 2008). Die Rangkorrelation mit entsprechender Signifikanzprüfung mittels Spearmans Rho ergibt einen Korrelationskoeffizienten von $-.199$ bzw. einen signifikanten negativen Zusammenhang entsprechend der Hypothese H V. Sie trifft also für die Lehrpersonen der zwei Kantone AR und SO zu, wenngleich der Zusammenhang schwach ist.

Hypothese VI: Die Bevorzugung leistungshomogener Lerngruppen dürfte gemäß dieser These jedoch mit dezidierten Separations-Intentionen (der Präferenz separierender Maßnahmen bzw. äußerer Differenzierung) zusammenhängen. Anders ausgedrückt: Je positiver die Einstellung zu leistungshomogenen Lerngruppen, desto ausgeprägter dürften Separations-Intentionen bei den befragten Lehrpersonen ausfallen. Diese Hypothese wird hier wie folgt statistisch reformuliert: Die Variable »pro Homogenität« korreliert positiv mit der Skala »pro Separation« (Skala Separations-Intentionen, vgl. Tab. 3, S. 251).

Wiederum erfüllen unsere Variablen die Voraussetzungen für Pearsons Korrelationskoeffizienten nicht, weshalb die Stärke des Zusammenhangs auch hier durch Rangkorrelationskoeffizienten gemessen wird. Die Rangkorrelation mit entsprechender Signifikanzprüfung mittels Spearmans Rho ergibt einen Korrelationskoeffizienten von $.399$ bzw. einen hochsignifikanten positiven Zusammenhang entsprechend der Hypothese H VI. Auch Hypothese VI kann insofern vorerst beibehalten werden.

Hypothese VII: Die Ausführungen zu institutionellen Aspekten des Lehrerverhaltens haben die These begründet, dass das subjektiv wahrgenommene Ausmaß an Leistungs-

heterogenität in der eigenen Klasse negativ mit kompensatorischem Engagement zusammenhängen dürfte. Die Variable zum subjektiv wahrgenommenen Ausmaß an Heterogenität lautete: »Wie beurteilen Sie die Leistungsunterschiede der Schüler/-innen in Ihrer Klasse?« Antwortmöglichkeiten waren vierfach gestuft von 1 »sehr gross«, 2 »eher gross«, 3 »eher klein« bis 4 »sehr klein«. Das »kompensatorische Engagement« wurde anhand der bereits mehrmals ausgeführten empirischen Skala »Ausgleichs-Intentionen« (vgl. Tab. 7, S. 254) erläutert. Die statistische Reformulierung der gesamten Hypothese wird hier wie folgt versucht: Die Variable »Heterogenität subjektiv« korreliert negativ mit der Skala Ausgleichs-Intentionen.

Wie schon in vorherigen Fällen wurde die Stärke des Zusammenhangs auch hier durch Rangkorrelationskoeffizienten gemessen. Die Rangkorrelation mit entsprechender Signifikanzprüfung mittels Spearmans Rho ergibt einen Korrelationskoeffizienten von -0.122 und damit zwar einen negativen, jedoch keinen signifikanten Zusammenhang. Hypothese VII muss also verworfen werden.

6.1.4 Ergebnisse zur Legitimation von Distributionsentscheiden

Es wurde in der Diskussion um Begründungs- und Anwendungsargumentationen (vgl. Abschnitt 3.1.2) bilanziert, dass die zu untersuchenden Verteilungspräferenzen situationsangepasst variieren dürften. Die zwei daraus entstandenen Thesen blieben in zweierlei Hinsicht vage: Erstens hat sich in beiden Fällen mit Blick auf deren theoretische Modellierung bzw. Differenzierung kaum prognostizieren lassen, in welcher Systematik sich die unterstellten Zusammenhänge zeigen dürften. Zweitens ist der Zusammenhang zwischen der Fokussierung auf bestimmte Leistungsgruppen und der Präferenz entsprechender Distributionsprinzipien hier lediglich theoretisch gesetzt, jedoch noch nicht empirisch gezeigt worden. Um ein wenig Licht ins Dunkel dieser Frage zu bringen, seien trotzdem zwei Thesen gezeigt:

Hypothese VIII: Es wird vermutet, dass der Zeitpunkt im Schuljahr das Gerechtigkeitsempfinden von Ressourcenallokationen gegenüber verschiedenen Leistungsgruppen von Schülerinnen und Schülern (oberes, mittleres und unteres Leistungsdrittel) moderiert. *Die untersuchten Lehrpersonen dürften also angeben, ihre Zeit und Energie über das Schuljahr hinweg ungleich auf die drei Leistungsgruppen zu verteilen* (und insofern zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Gerechtigkeitsorientierungen zum Zuge kommen lassen).

Gerechnet wird mit einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung – in SPSS als »allgemeines lineares Modell mit Messwiederholung« bezeichnet. In unserem Fall liegen – je dreistufig – die zwei Faktoren Zeit und Leistungsgruppe vor (vgl. Tab. 9, S. 267). Mit diesem Verfahren kann nun geprüft werden, ob zwischen Zeilen- und Spaltenmitteln überzufällige Unterschiede bestehen bzw. ob die zwei Faktoren interagieren. Gemäß der multivariaten Überprüfung der Haupt- und Interaktionseffekte der beiden Faktoren zeigt sich entgegen der Hypothese VIII eindeutig, dass sich die drei Leistungsgruppen unterscheiden (signifikanter Haupteffekt Leistung), dies jedoch zu jedem Zeitpunkt gleichermaßen (Haupteffekt Zeitpunkt ist nicht signifikant). Ebenso ergibt sich keine Interaktion zwischen Zeitpunkt und Leistungsgruppe.

Tab. 9: Variablen und zweifaktorieller Plan für die varianzanalytische Auswertung von Hypothese VIII

Geben Sie in Prozenten an, wie viel Ihrer Zeit und Energie Sie <u>im Allgemeinen</u> zu verschiedenen Zeitpunkten für welche Gruppen von Schülerinnen und Schülern aufwenden! Bitte tragen Sie die Prozentzahlen ein (grobe Schätzung)!		Spaltenfaktor: Zeitpunkt		
		Anfang Schuljahr	Mitte Schuljahr	Ende Schuljahr
Zeilenfaktor: Leistungsgruppe	Leistungsmässig bestes Drittel der Schülerinnen und Schüler	v_91	v_92	v_93
		%	%	%
	Leistungsmässig mittleres Drittel der Schülerinnen und Schüler	v_96	v_97	v_98
		%	%	%
	Leistungsmässig schwächstes Drittel der Schülerinnen und Schüler	v_116	v_117	v_118
		%	%	%
Total		100%	100%	100%

Die Ergebnisse lassen sich in Abbildung 6 (S. 268) veranschaulichen: Es gibt deutliche Gruppenunterschiede, die über die Zeit hinweg stabil sind bzw. nicht interagieren. Hypothese VIII muss daher fallen gelassen werden. Es zeigt sich, dass nicht der Zeitpunkt im Schuljahr die Ressourcenallokation (bzw. potentiellerweise die Wahl des Distributionsprinzips) bestimmt, sondern dass die Ressourcenallokation eindeutig und konsistent durch die drei Leistungsgruppen bestimmt wird.⁹¹ Die Förderbemühungen werden also entgegen der Hypothese über das Schuljahr hinweg hoch signifikant ungleich auf die drei Leistungsgruppen verteilt. Dabei erhält das schwächste Drittel der Schülerinnen und Schüler am meisten Zeit und Energie, die stärksten Schülerinnen und Schüler erhalten durchweg am wenigsten.

Hypothese IX: Gleichzeitig könnten Lehrpersonen ihre Verteilungspräferenzen auch mit unterschiedlichen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten verknüpfen. Demnach wäre z. B. plausibel, dass Lehrpersonen es fair finden, für die leistungsstärksten Schülerinnen und Schüler mehr Zeit und Energie in die Vorbereitung des Unterrichts zu stecken, um dafür während des Unterrichts oder in der Beratung mehr Zeit für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler zu haben.

⁹¹ Aus der Varianzanalyse geht zudem hervor, dass die Varianzaufklärung des Zeitpunkts im Schuljahr (partielles Eta-Quadrat von rund 0,7%) verglichen mit jener der drei Leistungsgruppen (partielles Eta-Quadrat von rund 39%) sehr schwach ist.

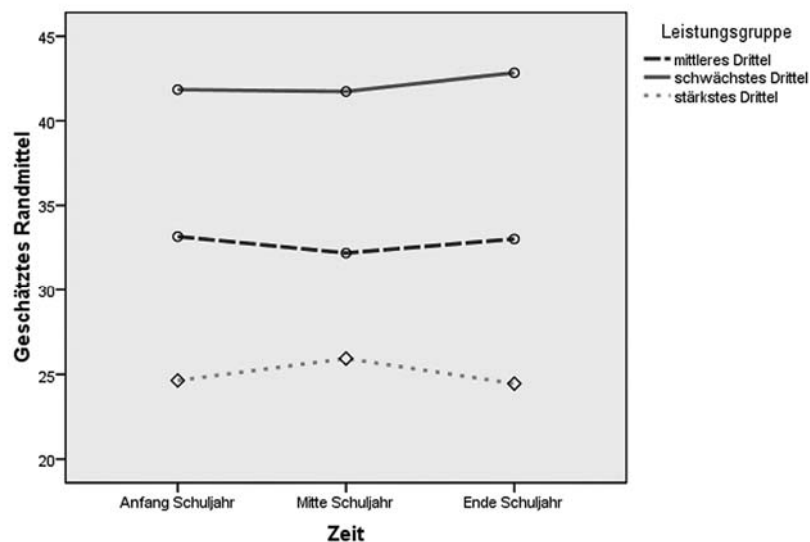


Abb. 6: Ressourcenallokation auf Leistungsgruppen über verschiedene Zeitpunkte im Schuljahr

Tab. 10: Variablen und zweifaktorieller Plan für die varianzanalytische Auswertung von Hypothese IX

Geben Sie in Prozenten an, wie viel Ihrer Zeit und Energie Sie übers ganze Schuljahr hinweg bezüglich bestimmter Tätigkeiten aufwenden! Bitte tragen Sie die Prozentzahlen ein (grobe Schätzung)!		Spaltenfaktor: Tätigkeiten		
Zeilenfaktor: Leistungsgruppe	Leistungsmässig bestes Drittel der Schülerinnen und Schüler	Vorbereitung des Unterrichts	Während des Unterrichts	Beratung und Elternarbeit
		v_119	v_120	v_121
		%	%	%
	Leistungsmässig mittleres Drittel der Schülerinnen und Schüler			
		v_124	v_125	v_126
		%	%	%
	Leistungsmässig schwächstes Drittel der Schülerinnen und Schüler			
Total		v_129	v_130	v_131
		%	%	%
Total		100%	100%	100%

Lehrpersonen dürften ihre unterrichtsbezogenen Tätigkeiten (Vorbereitung, Unterrichten und Beratung) also ungleich auf die verschiedenen Leistungsgruppen in der Klasse verteilen.

Analog zu Hypothese VIII empfiehlt sich die Lösung mit einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung. In Fall von Hypothese IX liegen – je dreistufig – die zwei Faktoren Tätigkeiten und Leistungsgruppe vor (vgl. Tab. 10, S. 268).

Anhand der multivariaten Überprüfung der Haupt- und Interaktionseffekte der beiden Faktoren zeigt sich gemäß der Hypothese IX, dass sich auf dem .05-Prozent-Niveau sowohl die Tätigkeiten (signifikanter Haupteffekt) als auch die drei Leistungsgruppen signifikant unterscheiden. Ebenso ergibt sich eine signifikante Interaktion zwischen Tätigkeit und Leistungsgruppe.

Die Ergebnisse lassen sich in Abbildung 7 veranschaulichen: Es sind deutliche Gruppenunterschiede erkennbar, die – wenngleich in geringerem Ausmaß – auch über die Tätigkeiten hinweg variieren bzw. miteinander interagieren. Hypothese IX kann – so wie sie formuliert wurde – vorerst beibehalten werden. Es zeigt sich, dass die Ressourcenallokation für die Vorbereitung des Unterrichts für die drei Leistungsgruppen noch ein relativ ausgeglichenes Bild ergibt, während die Werte für die Tätigkeiten »während des Unterrichts« bzw. »Beratung und Elternarbeit« weit auseinanderdriften.

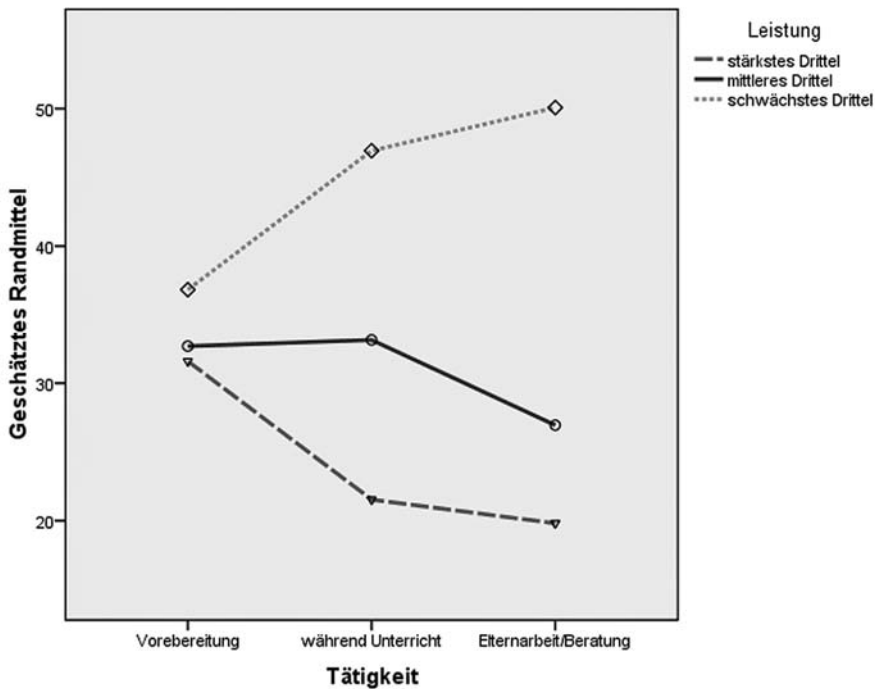


Abb. 7: Ressourcenallokation auf Leistungsgruppen über verschiedene Tätigkeiten

Wenngleich also gesagt werden kann, dass Tätigkeiten die Ressourcenallokation mitbestimmen, muss deren Varianzaufklärung (partielles Eta-Quadrat von rund 4%) verglichen mit jener der Leistungsgruppen (partielles Eta-Quadrat von rund 58%) als schwach bezeichnet werden. Insofern scheint wiederum die Zugehörigkeit zu einer der drei Leistungsgruppen ausschlaggebend dafür zu sein, dass Förderbemühungen hoch signifikant ungleich verteilt werden. Dabei erhält das schwächste Drittel der Schülerinnen und Schüler am meisten Zeit und Energie, die stärksten Schülerinnen und Schüler erhalten durchweg am wenigsten.

Gemäß dem hier favorisierten Kontingenz-Ansatz bedingt eine Kombination von Umständen die Wahl eines Gerechtigkeitsprinzips. Prinzipiell haben sich sowohl das Gleichheits-, das Leistungs- wie auch das Bedürftigkeitsprinzip als funktional für den Umgang mit Leistungsdifferenzen herausgestellt. Empirisch gesehen konnte in Hypothese I (vgl. S. 262 ff.) gezeigt werden, dass Lehrpersonen eindeutige und sich systematisch unterscheidende Präferenzen für die drei Gerechtigkeitsorientierungen hegen. Nun bleibt noch zu fragen, in welcher direkten Beziehung die drei Gerechtigkeitsprinzipien untereinander stehen. Mit Orientierung am Gleichheitsprinzip verteilen Lehrpersonen ihre Ressourcen unabhängig von spezifischen Schüler- oder Situationsmerkmalen auf alle gleich. Es wurde spekuliert, dass Lehrpersonen mit der generellen Präferenz für die Gleichbehandlungsnorm es vorziehen, keine Unterschiede zu machen – wodurch sie implizit zum Ausdruck bringen, dass sie eine bewusst intendierte, differenzielle, persönlich verantwortete Einflussnahme auf Bildungschancen zurückweisen.

Hypothese X: Die Präferenz der Gleichheitsnorm dürfte negativ mit jener des Leistungs- bzw. Verdienstprinzips und gleichzeitig auch negativ mit der Präferenz des Bedürftigkeitsprinzips zusammenhängen. Die empirische Umsetzung dieser These verlangt einen Test, der die Rangkorrelationen zwischen den Mittelwerten der Skalen »Verteilungsgerechtigkeit: Gleichverteilungsnorm« (vgl. Tab. 8, S. 255), »Verteilung nach Verdienst« (Tab. 6, S. 253) sowie »Verteilung nach Bedürftigkeit« (Tab. 5, S. 253) erfasst.

Stärke und Richtung der Zusammenhänge wurde mittels Rangkorrelationskoeffizienten gemessen. Die Rangkorrelationen mit entsprechender Signifikanzprüfung mittels Spearmans Rho ergaben mit den Korrelationskoeffizienten von $-.175$ sowie $-.295$ entsprechend der Hypothese, dass die Mittelwerte der Skala »Verteilungsgerechtigkeit: Gleichverteilungsnorm« sowohl mit jenen der Skala »Verteilung nach Verdienst« als auch mit jenen der Skala »Verteilung nach Bedürftigkeit« signifikant bzw. hochsignifikant negativ, aber nur schwach bis mittel korrelieren. Hypothese X kann also vorerst beibehalten werden.

Wenngleich entsprechende Thesen theoretisch noch nicht hinreichend begründet werden können, soll hier eine der »Gretchenfragen« der vorliegenden Arbeit einer empirischen Prüfung unterzogen werden: Auf der Grundlage der Erkenntnisse, die in der Auseinandersetzung mit dem Thema Gerechtigkeit in der Lehrerbildung gewonnen werden konnten (vgl. Abschnitt 3.3.5.4), stellt sich für die Modellierung der Verteilungspräferenzen bei Leistungsheterogenität die Frage, ob die pädagogische Perspektive tatsächlich zwischen allen drei klassischen Verteilungsprinzipien unterscheidet oder lediglich zwischen »Gleichbehandlung« und »Ungleichbehandlung«. Es hat sich herausgestellt, dass die Präferenzen für Verteilungen nach dem Bedürftigkeits- und dem Verdienstprinzip, so unterschiedlich sie in ihrer Begründungslogik sein mögen, in den Antworten der in dieser Arbeit untersuchten Lehrpersonen zusammenfallen bzw. stark positiv zusammenhängen

könnten. Mit der Absicht, These X zu präzisieren, werden deshalb zwei zusätzliche Thesen formuliert:

Hypothese XI: Die Legitimationen für die Zuweisung von Lerngelegenheiten der untersuchten Primarlehrpersonen lassen sich danach unterscheiden, dass eine Gruppe in systematischer und dezidiert Weise dem Gleichheitsprinzip als Gerechtigkeitsorientierung folgt, während eine andere Gruppe in ebenso systematischer Weise für Ungleichbehandlung plädiert. *Die Werte auf den zu bildenden Skalen der Gleich- und Ungleichbehandlung sollten insofern negativ zusammenhängen.* Die empirische Umsetzung dieser These verlangt wiederum die Überprüfung einer Rangkorrelation zwischen den Mittelwerten der Skalen »Verteilungsgerechtigkeit: Gleichverteilungsnorm« (vgl. Tab. 8, S. 255) sowie der Skala »Ungleichverteilung«, welche durch Zusammenfügung der zwei genannten Skalen »Verteilung nach Verdienst« sowie »Verteilung nach Bedürftigkeit« gebildet wurde.

Stärke und Richtung des Zusammenhangs wurde durch Rangkorrelationskoeffizienten gemessen. Die Rangkorrelation mit entsprechender Signifikanzprüfung mittels Spearmans Rho ergab mit dem Korrelationskoeffizienten von $-.301$ entsprechend der Hypothese, dass die Mittelwerte der Skala »Verteilungsgerechtigkeit: Gleichverteilungsnorm« hochsignifikant negativ mit der Skala »Ungleichverteilung« korrelieren. Auch Hypothese XI kann also vorerst beibehalten werden.

Hypothese XII: Abweichend von den Untersuchungen von Cochran-Smith et al. (1999) bzw. Zollers et al. (2000) wird jedoch, Knut Schwippert (2001) folgend, die These einer empirischen Validierung zugeführt, wonach die Gerechtigkeitsorientierungen der untersuchten Lehrpersonen nicht nur hinsichtlich der Gleich- und Ungleichbehandlung negativ zusammenhängen dürften, sondern auch innerhalb der Ungleichbehandlung das Bedürftigkeitsprinzip in Widerspruch zum Leistungsprinzip steht. Die Werte auf den Skalen des Leistungsprinzips und des Bedürftigkeitsprinzips dürften insofern ebenfalls negativ zusammenhängen. Die empirische Umsetzung dieser These verlangt einen Test, der die Rangkorrelationen zwischen den Mittelwerten der Skalen »Verteilung nach Verdienst« (Tab. 6, S. 253) sowie »Verteilung nach Bedürftigkeit« (Tab. 5, S. 253) erfasst.

Stärke und Richtung des Zusammenhangs wurde durch Rangkorrelationskoeffizienten gemessen. Die Rangkorrelation mit entsprechender Signifikanzprüfung mittels Spearmans Rho ergab mit dem Korrelationskoeffizienten von $.393$ entgegen der Hypothese, dass die Mittelwerte der Skala »Verteilung nach Verdienst« und »Verteilung nach Bedürftigkeit« zwar hochsignifikant sind, jedoch nicht negativ, sondern positiv korrelieren. Hypothese XII muss also verworfen werden.

Bezogen auf grundlegende Intentionen des Ausgleichs von Leistungsunterschieden ist – wie ebenfalls deutlich wurde – davon auszugehen, dass die Priorisierung der Gleichheitsnorm in Verteilungsfragen angesichts von Leistungsunterschieden weder im Dienste des Ausgleichs (der Kompensation) noch im Dienste der Maximierung von Unterschieden (Individualisierung) stehen dürfte (vgl. Abschnitt 3.2.2.1). Schließlich wurde deutlich, dass sich Aussagen zu möglichen Zusammenhängen zur anderen Intentionalitäts-Dimension, deren Pole durch die Attribute »Separation« und »Integration« charakterisiert sind, aufgrund fehlender Befunde noch nicht aufdrängen. Daraus ergibt sich folgende These:

Hypothese XIII: Die Betonung des Gleichbehandlungsprinzips hängt negativ mit den Werten auf den zwei Dimensionen »Egalisierung« und »Individualisierung« zusammen. In empirische Kategorien gefasst, bedeutet diese Hypothese eine negative Korrelation zwi-

schen der Variablen bzw. Skala »Verteilungsgerechtigkeit: Gleichbehandlung« mit den Werten auf der Skala »Ausgleichsintentionen«.

Stärke und Richtung des Zusammenhangs wurde durch Rangkorrelationskoeffizienten gemessen. Die Rangkorrelation mit entsprechender Signifikanzprüfung mittels Spearmans Rho ergab mit dem Korrelationskoeffizienten von .021 entgegen der Hypothese, dass die Mittelwerte der Skalen »Verteilungsgerechtigkeit: Gleichbehandlung« und »Ausgleichsintentionen« weder negativ noch signifikant zusammenhängen. Hypothese XIII muss also verworfen werden.

Das Bedürftigkeitsprinzip ist insofern als Gerechtigkeitsnorm zu klassifizieren, als dass Bedürfnisse als Lernbedürfnisse verstanden werden, welche vor dem Hintergrund verbindlicher Zielvorgaben aus Lehrplänen und gesellschaftlichem Commonsense gesehen werden müssen. Die Koordination der Befriedigung verschiedener individueller (Lern-) Bedürfnisse ist deshalb prinzipiell gerechtigkeitsrelevant, weil es um Allokationsfragen in einem institutionellen Rahmen geht. Gemäß der in Abschnitt 3.2.2.3 zusammengetragenen Erkenntnisse, gewichten Lehrpersonen das Distributionsprinzip der Bedürftigkeit, wenn sie sich bei der Zuteilung ihrer Aufmerksamkeit bzw. ihrer zeitlichen Ressourcen verstärkt um jene Schülerinnen und Schüler bemühen, bei denen sie in Bezug auf angestrebte Bildungsziele Defizite wahrnehmen. Die Präferenz des Bedürftigkeitsprinzips wurde mit einer besonderen Sensibilität für die Benachteiligung anderer in Verbindung gebracht, weshalb diese Lehrpersonen auch den Anspruch auf Ausgleich als legitim erachten dürften (vgl. auch Abb. 1, S. 101):

Hypothese XIV: Bezogen auf Zusammenhänge zu den Intentionsskalen würde das bedeuten, dass Lehrpersonen mit hohen Werten auf der Skala zum Bedürftigkeitsprinzip ebenfalls höhere Werte auf der Egalisierungsskala aufweisen müssten. In empirische Kategorien gefasst, bedeutet diese Hypothese eine positive Korrelation zwischen der Variablen bzw. Skala »Verteilung nach Bedürftigkeit« (vgl. Tab. 5, S. 253) mit den Werten auf der Skala »Ausgleichs-Intentionen« (vgl. Tab. 7, S. 254).

Stärke und Richtung des Zusammenhangs wurde durch Rangkorrelationskoeffizienten gemessen. Die Rangkorrelation mit entsprechender Signifikanzprüfung mittels Spearmans Rho ergab mit einem Korrelationskoeffizienten von .200 entsprechend der Hypothese einen schwachen positiven Zusammenhang zwischen der Präferenz für Ressourcenallokationen gemäß des Bedürftigkeitsprinzips und Ausgleichs-Intentionen. Hypothese XIV kann also beibehalten werden.

Auch die Ausführungen zu institutionellen Aspekten des Lehrerverhaltens (vgl. Abschnitt 3.3.4.1) erlauben Thesen zum Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Ausmaß an Leistungsstreuung und der Präferenz von Gerechtigkeitsprinzipien:

Hypothese XV: Lehrpersonen, die die Leistungsheterogenität in ihren Klassen als vergleichsweise groß beurteilen, dürften sich bei ihrer Ressourcenallokation in signifikant geringerem Ausmaß am Bedürftigkeitsprinzip als an den anderen Prinzipien orientieren. In empirische Kategorien gefasst, bedeutet diese Hypothese eine negative Korrelation zwischen der Variablen »Subjektive Wahrnehmung der Leistungsheterogenität« (v_67) und der Skala »Verteilung nach Bedürftigkeit« (vgl. Tab. 5, S. 253).

Stärke und Richtung des Zusammenhangs wurde durch Rangkorrelationskoeffizienten gemessen. Die Rangkorrelation mit entsprechender Signifikanzprüfung mittels Spearmans Rho ergab mit dem Korrelationskoeffizienten von .144 entgegen der Hypothese keinen signifikant positiven Zusammenhang zwischen der subjektiven Wahrnehmung des Hetero-

genitätsausmaßes in der Klasse und der Präferenz für Ressourcenallokationen gemäß dem Bedürftigkeitsprinzip. Hypothese XV muss also verworfen werden.

6.1.5 Ergebnisse zum Glauben an die gerechte Schule

Es wurde im Verlaufe der theoretischen Arbeit deutlich, dass die Forschungsperspektive des Gerechte-Welt-Motivs für die hier fokussierte Fragestellung einigen Erkenntnisgewinn verspricht. Für Lehrpersonen dürfte es zentral sein, sowohl die Institution Schule als auch die eigene Praxis als gerecht interpretieren zu können. »Gute« und »schlechte« Schüler stellen Angriffsflächen für das Gerechte-Welt- bzw. Gerechte-Schule-Phänomen dar. Lehrpersonen dürften sich interindividuell darin unterscheiden, in welchem Ausmaß sie Leistungsunterschiede in ihren Klassen als quasi a priori gerechtfertigt betrachten. Es hat sich herausgestellt, dass in empirischer Hinsicht eine Skala zu entwickeln ist, welche den Glauben an die Gerechtigkeit in der Schule bzw. das Motiv, die Institution Schule als gerecht zu betrachten, direkt erheben kann.

Hypothese XVI: Der »Glaube an die gerechte Schule« korreliert signifikant stärker positiv mit der Präferenz des Gleichbehandlungsprinzips zusammen als mit den zwei anderen Gerechtigkeitsorientierungen – insbesondere stärker positiv als mit dem Bedürftigkeitsprinzip. In empirische Kategorien gefasst, bedeutet diese Hypothese einerseits eine positive Korrelation zwischen der Skala »Glaube an die gerechte Schule« (vgl. Tab. 4, S. 252) und der Skala »Verteilungsgerechtigkeit: Gleichverteilung« (vgl. Tab. 8, S. 255) bei gleichzeitig schwächerem oder negativem Zusammenhang mit den Skalen »Verteilung nach Verdienst« (vgl. Tab. 6, S. 253) bzw. Verteilung nach Bedürftigkeit« (vgl. Tab. 5, S. 253).

Stärke und Richtung der Zusammenhänge wurden durch Rangkorrelationskoeffizienten gemessen. Die Rangkorrelation mit entsprechender Signifikanzprüfung mittels Spearmans Rho ergab mit dem Korrelationskoeffizienten von .220 einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen dem Glauben an die gerechte Schule und der Präferenz für Gleichverteilung bei schulischen Allokationsfragen, jedoch mit weiteren Korrelationskoeffizienten von .07 und .05 – ebenfalls entsprechend der Hypothese – keine positiven Zusammenhänge mit den beiden anderen Verteilungsprinzipien. Hypothese XVI kann also beibehalten werden.

Hypothese XVII: *Die Befürwortung von »Separation« als Handlungsstrategie korreliert positiv mit dem Glauben an eine gerechte Schule.* In empirische Kategorien gefasst, bedeutet diese Hypothese eine positive Korrelation zwischen der Skala »Glaube an die gerechte Schule« (vgl. Tab. 4, S. 252) und der Skala »Separations-Intentionen« (vgl. Tab. 3, S. 251).

Stärke und Richtung des Zusammenhangs wurden durch Rangkorrelationskoeffizienten gemessen. Die Rangkorrelation mit entsprechender Signifikanzprüfung mittels Spearmans Rho ergab mit dem Korrelationskoeffizienten von .324 entsprechend der Hypothese einen hochsignifikant positiven Zusammenhang zwischen dem Glauben an die gerechte Schule und Separations-Intentionen. Hypothese XVII kann also beibehalten werden.

6.1.6 Synopse zu den Ergebnissen der quantitativen Studie

- I. Entsprechend der Hypothese I hat sich herausgestellt, dass die Lehrpersonen in den beiden Kantonen bestimmte Gerechtigkeitsorientierungen eindeutig vor anderen präferieren.
- II. Während sich übereinstimmend mit Hypothese IIa zeigte, dass Lehrpersonen den Umgang mit Heterogenität durchaus als Gerechtigkeitsproblem wahrnehmen, vertrauen sie bei der Verteilung von Förderressourcen jedoch entgegen Hypothese IIb in signifikanter Weise weniger auf ihr Gerechtigkeitsempfinden, sondern vielmehr auf ihre didaktischen Fähigkeiten.

Differenzierungsintentionen

- III. Entgegen der Hypothese III (und entgegen den eindeutigen Anweisungen in Volksschulgesetzen und Lehrplänen) äußerten die befragten Lehrpersonen nicht mehr, sondern signifikant weniger Integrations- als Separationsintentionen.
- IV. Obwohl weder in Volksschulgesetzen noch in Lehrplänen von Leistungsausgleich die Rede ist, musste auch Hypothese IV verworfen werden: Es fanden sich nicht weniger ausgeprägte Egalisierungs- als Individualisierungs-Intentionen.
- V. In Übereinstimmung mit Hypothese V streben jene Lehrpersonen der beiden Kantone, die Leistungsheterogenität im Klassenzimmer als lernförderlich betrachten, grundsätzlich weniger egalisierende Wirkungen an.
- VI. Zudem fand sich entsprechend der Hypothese VI ein positiver Zusammenhang zwischen der Bevorzugung leistungshomogener Lerngruppen und dezidierten Separations-Intentionen.
- VII. Es fand sich kein signifikantes Ergebnis bei Hypothese VII, die einen negativen Zusammenhang zwischen subjektiv beurteiltem Ausmaß an Leistungsheterogenität und Egalisierungs-Intentionen unterstellte.

Legitimation von Verteilungen

- VIII. Auch Hypothese VIII, die dem Mehr-Prinzipien-Ansatz folgend vermutete, dass der Zeitpunkt im Schuljahr die Ressourcenallokation gegenüber verschiedenen Leistungsgruppen moderiert, musste fallen gelassen werden: Es zeigte sich, dass nicht der Zeitpunkt im Schuljahr die Ressourcenallokation (bzw. potenziellerweise die Wahl des Distributionsprinzips) bestimmt, sondern eindeutig und konsistent die drei Leistungsgruppen die Ressourcenallokation bestimmen. Förderbemühungen werden also über das gesamte Schuljahr hinweg hoch signifikant ungleich auf die drei Leistungsgruppen verteilt, wobei das schwächste Drittel der Schülerinnen und Schüler durchweg am meisten erhält, die stärksten Schülerinnen und Schüler durchweg am wenigsten Zeit und Energie erhalten.
- IX. Hypothese IX – ebenfalls zur Überprüfung des Mehr-Prinzipien-Ansatzes – konnte indessen vorerst beibehalten werden: Es zeigt sich, dass die Ressourcenallokation der Lehrpersonen aus den beiden Kantonen nicht nur von der Zugehörigkeit zu einer Leistungsgruppe bestimmt wird, sondern auch von verschiedenen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten der Lehrpersonen. Dies ist insbesondere bei der Vorbereitung des Unterrichts der Fall, wovon – im Unterschied zu Förderbemühungen

während des Unterrichts oder insbesondere im Rahmen der Elternarbeit – auch leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler profitieren. Wenngleich hier gesagt werden kann, dass Tätigkeiten die Ressourcenallokation mitbestimmen, muss jedoch deren Varianzaufklärung verglichen mit jener der Leistungsgruppen als schwach bezeichnet werden.

- X. Ebenfalls bewährt hat sich für die beiden Kantone die Hypothese X, wonach die generelle Präferenz für die Gleichbehandlungsnorm negativ mit jener für das Verdienstprinzip und zugleich negativ mit jener für das Bedürftigkeitsprinzip zusammenhängt.
- XI. Entsprechend Hypothese XI zeigte sich ferner, dass eine Gruppe von Lehrpersonen systematisch dem Gleichbehandlungsprinzip folgt, während eine andere Gruppe in ebenso systematischer Weise für die prinzipielle Ungleichbehandlung bzw. die ausgleichende Gerechtigkeit plädiert.
- XII. Entgegen Hypothese XII zeigte sich jedoch für die zwei Prinzipien der unterscheidenden Gerechtigkeit bzw. die Ungleichbehandlungsmaxime, dass Legitimationen gemäß dem Verdienstprinzip nicht negativ, sondern sogar hochsignifikant positiv mit jenen der Bedürftigkeitsnorm zusammenhängen. Lehrpersonen, die Fördergelegenheiten bevorzugt entsprechend der Norm »jedem das seine« verteilen, dürften also nicht unterscheiden zwischen den Ansprüchen der Bedürftigkeit und jenen des Verdienstes.
- XIII. Zudem musste die Hypothese XIII fallen gelassen werden, wonach die Priorisierung der Gleichheitsnorm in Verteilungsfragen zugleich negativ mit Egalisierungs- und Individualisierungs-Intentionen zusammenhängen sollte.
- XIV. Entsprechend der Hypothese XIV scheint in den beiden Kantonen die Präferenz des Bedürftigkeitsprinzips tatsächlich mit verstärkten Egalisierungs-Intentionen zusammenzuhängen. Jene Lehrpersonen, die bestimmte Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Zielvorgaben für eine bevorzugte Förderung für »bedürftiger« halten, scheinen also ebenfalls zur Absicht zu neigen, die Streuung der Schulleistungen im Klassenverband zu verkleinern.
- XV. Entgegen Hypothese XV zeigte sich jedoch, dass das subjektiv erlebte Ausmaß an Leistungsheterogenität nicht mit der Präferenz des Bedürftigkeitsprinzips zusammenhängen dürfte.

Glaube an die gerechte Schule

- XVI. In Übereinstimmung mit Hypothese XVI hängt der Glaube an die gerechte Schule mit der Präferenz für Gleichverteilung bei schulischen Allokationsfragen zusammen, jedoch nicht mit der Präferenz der Verteilung nach den Prinzipien der unterscheidenden Gerechtigkeit.
- XVII. Gemäß Hypothese XVII stellte sich in den beiden Kantonen ein positiver Zusammenhang zwischen Separationsintentionen und dem Glauben an die gerechte Schule heraus.

6.2 Ergebnisse der qualitativen Studie

In der Planung der qualitativen Studie wurden zwei unterschiedliche Ergebnisbereiche angestrebt: Zum einen sollten die inhaltlichen Antworten zu den fokussierten Themen summarisch mit den Vorgaben des Fragebogens aus der quantitativen Studie verglichen werden, um die in der Fragebogenerhebung gewonnenen Deutungsmuster der Lehrpersonen durch ausführlichere Rückfragen inhaltlich anzureichern. Dieser Vergleich stellt daneben auch eine Argumentationsquelle für die Diskussion der Methoden (vgl. 7.2) und der Ergebnisse (vgl. 7.1) dar.

Die Ergebnisse zu dieser ersten qualitativen Studie werden im Folgenden unter dem Titel »Antworten zur Interview-Befragung« weiter ausgeführt (vgl. 6.2.1). Entsprechend der doppelten Zielsetzung der vorliegenden qualitativen Studie können die Ergebnisse direkt in den Kontext der Fragebogenerhebung gestellt werden. Andererseits müssen die Argumentationsmuster etwaiger Prototypen weiter exploriert und beschreiben werden. Dies geschieht durch Fallvergleiche bzw. durch Kontrastierung der Extrempositionen (vgl. 6.2.2).

6.2.1 Antworten zur Interviewbefragung

Die Antworten der interviewten Lehrpersonen werden hier dergestalt referiert, dass zunächst die wichtigsten Angaben zur Inter-coder-Reliabilität dargestellt werden (vgl. 6.2.1.1), um danach Positionen und Argumente der Befragten zusammenzufassen (vgl. 6.2.1.2).

6.2.1.1 Inter-coder-Reliabilität

Die Genauigkeit des Kategoriensystems wurde einem Übereinstimmungstest unterzogen. Hierfür wurde Frau Christine Steiner mit der Auswertungsplanung (vgl. 5.4.2.2, S. 256) und dem Kategoriensystem während ca. einer Stunde vertraut gemacht. Danach hat sie gemeinsam mit dem Autor der vorliegenden Untersuchung ein ganzes Interview kategorisiert. Auf dem ausgedruckten Text wurde dabei vorgegeben (Markierung mit Leuchstift), ob überhaupt ein Code vorliegt. Nach dieser Einführungs- und Übungsphase wurden der zweiten Codiererin drei Interviews (BB 84; SJ 318 und ZB 211) vorgelegt, wobei wiederum vorgegeben wurde, wo sich überhaupt Kategorien befinden. Zu codieren waren die folgenden, zufällig ausgewählten drei Kategorien: »Gerechtigkeit versus Didaktik«, »Grenzen der Integration« (inkl. Subcodes) sowie Meritokratie (inkl. Subcode).

Die Übereinstimmung wurde berechnet, indem die Zahl übereinstimmender Vergaben mit der Zahl übereinstimmender Nicht-Vergaben von Kodierungen addiert und durch den Quotienten aller möglichen Übereinstimmungen geteilt wurden. Für die Kategorie »Gerechtigkeit versus Didaktik« ergab sich eine mittlere Übereinstimmung (Durchschnitt der drei Interviews) von 93 Prozent. Für die Kategorie »Grenzen der Integration« ergab sich eine Übereinstimmungsquote von 67 Prozent. Bei der Kategorie »Meritokratie« waren 87 Prozent der Codierungen gleich. Berechnet man hieraus wiederum den Durchschnitt, könnte die Codier-Genauigkeit des Kategoriensystems mit guten 82 Prozent beziffert werden.

6.2.1.2 Zusammenfassung der Positionen und Argumente

Im Folgenden werden die Antworten bzw. die codierten Aussagen entlang der Leitfragen in verdichteter Form präsentiert. Je nach Differenzierungsgrad der Codierung wird zur

Veranschaulichung als zusammenfassende Paraphrase direkt der Kategorientitel aufgeführt und kurz erläutert, oder es wird, namentlich bei eher grobmaschiger Codierung, anhand signifikanter Aussagen das inhaltlich-semantiche Antwortspektrum zur jeweiligen Kategorie abgebildet. Zur Illustration bzw. verbesserten Verständlichkeit wird gegebenenfalls zusätzlich ein entsprechendes Original-Exzerpt aus den Interviews angefügt.

6.2.1.2.1 Heterogenität als Herausforderung

Welche Aspekte des Umgangs mit Leistungsheterogenität erleben die untersuchten Lehrpersonen als besonders herausfordernd? Wie werden diese Herausforderungen begründet?

Den 13 Interviews wurden 12 in theoretischer bzw. analytischer Hinsicht unterscheidbare Antwortkategorien entnommen:

- 15 Antwortsequenzen wurden der Kategorie »*Differenzieren bzw. Individualisieren*« zugeordnet. Im Vordergrund dieser Aussagen stand jeweils das methodische bzw. organisatorische Problem, den einzelnen Förderbedürfnissen gerecht zu werden, sei es im Bereich der individuellen Förderdiagnostik (z.B. »immer wieder herausarbeiten, was kannst du leisten« [TS 215: 20] bzw. »ich muss spüren, wo der steht, und muss auf dem Niveau, das jetzt möglich ist, muss ich mit ihm arbeiten können« [BB 84: 41]), mehr motivationalen Herausforderungen (z.B. »Dass ich also immer wieder versuche, einen anderen Weg zu finden. Wie kommt dieses Kind zu diesem inneren Feuer« [GU 262: 22]) bis hin zu relativ holistischen Aussagen, welche einen Förderanspruch zum Ausdruck bringen, wonach alle Schülerinnen und Schüler der Klasse individuell zu berücksichtigen sind (z.B. »Herausforderung ist, dass du nicht irgendwo nachlässt, also eben auch in dem Kuchen, der einfach mitzieht. Dass du wirklich bei allen dran bist, die es brauchen« [UT 87: 41]).
- Fünf Antworten wurden der Kategorie »*Rahmenbedingungen*« zugeordnet. Die Logik dieser Aussagen lautet: Aufgrund der Heterogenität fällt die Klassengröße mehr ins Gewicht bzw. Heterogenität erhöht die Notwendigkeit und das Ausmaß an Absprachen mit Fachpersonal. Ebenfalls genannt wurden hier mangelhafte Entschädigungen für Mehraufwand sowie größerer Zeitbedarf als Herausforderung.
- Vier Antworten wurden in der Kategorie »*Mehrarbeit durch Individualisierung*« zusammengefasst. Aussagen dieser Kategorie thematisieren als Herausforderung explizit die Belastung der Lehrperson, die aus dem angemessenen Umgang mit Heterogenität resultiert, bzw. den entsprechenden Kräfteverschleiß. Ebenfalls zählen Aussagen dazu, welche die Notwendigkeit betonen, aufgrund der Mehrbelastung immer wieder Abstand zu nehmen und sich zu erholen.
- Drei Antworten thematisieren explizit das Problem der Motivation, welches durch dezierte Anwendung der Individualnorm entstehen kann (Wie erklärt man den starken Schülerinnen und Schülern, dass sie immer mehr machen müssen als die anderen?) oder wenn die Sozialnorm plötzlich sichtbar wird (Resignation bei den Schwächeren). Diese Antworten wurden mit der Kategorie »*Motivation trotz individuellen Lernzielen*« bezeichnet.
- Ebenfalls 3 Antworten nannten eine »*Individuelle Förderdiagnostik*« als besonders spürbare Herausforderung im professionellen Umgang mit Heterogenität.

- Zwei Antwortsequenzen wurden der Kategorie »*Beziehung aufbauen*« zugeordnet, der zufolge eine wesentliche Herausforderung im Umgang mit heterogenen Klassen der Aufbau von förderwirksamen, individuellen Arbeitsbeziehungen mit den einzelnen Kindern sei.
- Zwei Aussagen thematisieren die Herausforderung, unterschiedlich leistungsfähige Kinder nicht einfach irgendwie differenziert im Klassenverband zu beschäftigen, sondern sie am gleichen Thema arbeiten zu lassen bzw. anzusprechen. Diese wurden mit der Kategorie »*nicht nur differenzieren, auch integrieren*« zusammengefasst.
- Die Problematik, die sich bei komplexen Anstellungen des (Fach-)Lehrpersonals einstellen kann, wenn Absprachen nötig sind – namentlich jene der Terminfindung – wurde mit der Kategorie »*Austausch mit Fachpersonal*« bezeichnet.
- Der Antwortsequenz, wonach die Herausforderung der Lehrperson darin bestehe, treffsichere Diagnosen zu fällen im Hinblick auf den Übertritt bzw. die passende Anschlussbeschulung auf der Sekundarstufe, wurde die Kategorie »*Richtige Diagnose zwecks Allokation*« zugewiesen.
- Schulische Lehr-Lernsituationen unter Bedingungen der Heterogenität machen eine vermehrte *Erziehung zur Selbständigkeit* nötig.
- Neue Medien (bzw. der ungleiche private Zugang von Schülerinnen und Schülern zu neuen Medien) erschweren den Unterricht bzw. vergrößern die Leistungsunterschiede: *Heterogenisierende Wirkung neuer Medien*.
- Zunehmende Heterogenität der Erwartungen an die Schule und ihre Exponenten bewirken, dass der *Zweck der Schule unklar* wird.

6.2.1.2.2 Wie viel Heterogenität ist gut zum fördern?

Wie rationalisieren Lehrpersonen »optimale Leistungsheterogenität« in ihren Schulklassen? Welche Einstellungen zum optimalen Ausmaß an Leistungsunterschieden lassen sich erschließen?

Den 13 Interviews wurden 3 in theoretischer bzw. analytischer Hinsicht unterscheidbare Antwortkategorien entnommen, die im Folgenden ausgeführt werden:

- Sieben Antwortsequenzen wurden der Kategorie »*Ausmaß spielt keine Rolle*« zugewiesen. Den Aussagen in dieser Kategorie ist gemeinsam, dass zum Ausdruck gebracht wird, inwiefern das Ausmaß der Heterogenität den Unterricht weder positiv noch negativ beeinflusst. Die Begründungen reichen vom permanenten Vorbehalt der Separation (z. B. »Und dann habe ich sie halt abgeklärt. Und dann hat es das halt auch immer wieder gegeben, dass die dann in die Sonderschulklasse gekommen sind. Oder eine Stufe hinunter« [WT 228: 30]), über eine Kritik an homogenen Lerngruppen (z. B. »das kann es nicht sein, dass einfach ein Haufen Kinder schon an derselben oder auch einer anderen Ecke Defizite haben, die man nachher zusammen unterrichten soll« [HW 78: 43]), über eine Relativierung der Leistungsdimension in Lerngruppen (»Und das Lesen lernen ist ja dann eigentlich nicht zentral. Einfach Kontakt haben mit Kindern, die sind und du auch bist« [HW 78: 43] bis zur Notwendigkeit, Heterogenität als empirisch gegebene Grundbedingung des Unterrichts zu begreifen (z. B. »Es sind ja nie zwei gleich« [TS 215: 36])).

- Sechs Antworten brachten explizit eine »*Präferenz großer Unterschiede*« zum Ausdruck. Die Begründung reichte von Analogien zu familiären Strukturen (z. B. »Also der Altersunterschied war dreieinhalb Jahre. Und das ist eigentlich fast wie eine Familie.« [KB 371: 22]) bis hin zu Vorteilen für die Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern – i. S. von einander helfen, erklären, verschiedene Rollen einnehmen etc. (z. B. »Und das versuche ich, dass sie sagen können, wer hat was wie gemacht, und sie schauen können, wie kann man es denn verschieden machen und, ähm, gibt es nur einen Weg, oder ... und Kinder können manchmal besser erklären« [AL 369: 33]).
- Vier Aussagen wurden in der Kategorie »*Präferenz mäßiger Unterschiede*« zusammengefasst. Hier reichte das Begründungsspektrum von Gesichtspunkten des Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler (z. B. »Nur sie, die sie gleich viel geübt hatten, hatten natürlich Fehler, also natürlich, das war schon nochmals ein wenig schwieriger für sie. Und, der eine hat dann aggressiv reagiert und das andere deprimiert. Und eben, es ist schon noch schwieriger als wenn alle so ungefähr über den Daumen gepeilt gleich sind« [KB 371: 26]), über die Angst vor Überforderung (»Und dann nachher, jedem gerecht zu werden, da habe ich einfach meine Schwierigkeiten, solange ich alleine im Schulzimmer bin« [HS 392: 40]) bis zur Kritik am Lernen in heterogenen Gruppen (»unfair gegenüber denen, die anderen immer Dinge erklären müssen«) und zur Verbindlichkeit des Lehrplans, der als Zielvorgabe für alle Schülerinnen und Schülern gelte.

Diese Positionen gehen deutlich über die Erkenntnisse aus der Fragebogenerhebung hinaus: Im Fragebogen wurde demnach das Item formuliert: »Das Lernen der Schülerinnen und Schüler kann nach meiner Erfahrung in der Primarschule am besten gefördert werden, wenn die Lerngruppen sich in ihren Leistungen (a) möglichst wenig, (b) moderat, (c) möglichst stark unterscheiden.«

Gemäß der Fragebogenerhebung entsprechen den meisten Lehrpersonen (Median) mäßige bzw. moderate Unterschiede (»stimmt weitgehend«). Für die Förderung etwas weniger geschätzt wird, wenn sich die Lernenden bezüglich ihrer Leistung »möglichst wenig unterscheiden« (»stimmt ein wenig«). Zwischen »stimmt eher nicht« und »stimmt weitgehend nicht« beurteilen Lehrpersonen aus Solothurn und Appenzell Ausserrhodens die Zweckdienlichkeit möglichst großer Leistungsunterschiede für die Förderung.

6.2.1.2.3 Wie wird Förderung zugewiesen

In Hypothese VIII wurde vermutet, dass sich verschiedene Zeitpunkte im Schuljahr auf die Ressourcenallokationen gegenüber verschiedenen Leistungsgruppen auswirken dürften. Es hat sich jedoch gezeigt (Abb. 6, S. 268), dass die Mehrheit der Lehrpersonen dem stärksten Drittel ihrer Schülerinnen und Schüler über das ganze Jahr rund 20–25 Prozent ihrer Förderressourcen zukommen lassen, dem mittleren Drittel rund 30 Prozent und dem schwächsten Drittel der Schülerinnen und Schüler rund 40–45 Prozent. Diese Angaben einschränkend sei auf die hohen Werte der Standardabweichungen hingewiesen (jeweils rund 10 Prozent).

Welche Begründungen für Ungleichbehandlungen unterschiedlicher Schülergruppen werden explizit – einerseits hinsichtlich verschiedener Zeitpunkte im Schuljahr; andererseits hinsichtlich verschiedener unterrichtsrelevanter Tätigkeiten?

Bezüglich verschiedener Zeitpunkte im Schuljahr konnten den 13 Interviews 9 unterscheidbare Antwortkategorien entnommen werden:

- Die Kategorie *»Anfang Jahr mehr den Stärkeren«* wurde zweimal gegeben. Begründet wurde dies damit, dass die Lehrperson nachher mehr Zeit für die Schwächeren habe.
- *»Anfang Jahr mehr den Schwächeren«* wurde mit dem Verweis auf den Aufbau eines positiven schulischen Selbstbilds begründet.
- *»Ende Jahr weniger bei den Stärkeren«* wurde mit dem Verweis auf die größere Selbstständigkeit und die bereits erreichten Lernziele legitimiert.
- Um zusätzlichen Lernstoff bereitzuhalten und auf den Übertritt in Sekundarstufen mit erweiterter Anforderung vorzubereiten, haben zwei Lehrpersonen angegeben, *»Ende Jahr mehr bei den Stärkeren«* zu investieren.
- Die Allokation größerer Anstrengungen *»Ende Jahr mehr bei den Schwächeren«* wurde explizit darauf zurückgeführt, mit Nachhilfe dem Druck seitens der Eltern entsprechen zu wollen.
- Ebenfalls genannt wurde eine grundlegende *»Orientierung am Mittelfeld übers Jahr«* – auch hinsichtlich differenzierender Maßnahmen.
- Mit der Aussage *»das Leistungs-Mittelfeld erhält weniger übers Jahr«* wurde auch eine gegenteilige Position vertreten, mit der Begründung, dass diese dem Lehrmittel entspreche und einfach mitlaufe.
- Die Kategorie *»überall derselbe Aufwand übers Jahr«* wurde damit begründet, dass gegenüber allen Schülerinnen und Schülern sowieso die Beziehungsarbeit im Vordergrund stehe.
- Eher selbstkritisch wurde auch geäußert, dass *»denjenigen, die am lautesten schreien«* über das Jahr am meisten Aufmerksamkeit zukomme.

In Hypothese IX wurden die Verteilungspräferenzen mit unterschiedlichen unterrichtsbezogenen Tätigkeiten verknüpft, indem argumentiert wurde, dass Lehrpersonen ihre unterrichtsbezogenen Tätigkeiten (Vorbereitung, Unterrichten und Beratung) ungleich auf die verschiedenen Leistungsgruppen in der Klasse verteilen dürften. Die Mediane in der entsprechenden quantitativen Auswertung des Fragebogens bringen zum Ausdruck (vgl. Abb. 7, S. 269), dass in der Vorbereitung des Unterrichts das leistungsmäßig stärkere und mittlere Drittel mit je 30 Prozent und das schwächere Drittel mit rund 40 Prozent berücksichtigt wird. Bezüglich der Tätigkeiten während des Unterrichts und in den Bereichen Elternarbeit und Beratung werden die Anstrengungen dezidiert ungleich verteilt, nämlich jeweils 20 Prozent für die Stärksten, 30 Prozent für das Mittelfeld und 50 Prozent für die schwächsten Schülerinnen und Schüler. Insgesamt ist wiederum die große Streuung der Angaben auffällig; die Standardabweichung beträgt wiederum rund 10 Prozent über alle Items.

Hinsichtlich verschiedener unterrichtsrelevanter Tätigkeiten wurden 7 Codes definiert:

- *»Mehr Vorbereitung für starke Schülerinnen und Schüler«*, weil diese gezielte Fördermaterialien brauchen.
- Die Kategorie *»mehr Vorbereitung für das Leistungs-Mittelfeld der Schülerinnen und Schüler«* wurde nicht weiter begründet. Aus dem Zusammenhang kann geschlossen wer-

den, dass dies deshalb angegeben wird, weil sich der gesamte Unterricht bzw. die Förderplanung am Mittelfeld orientiert.

- Die Kategorie »mehr Begleitung während des Unterrichts für die schwächeren Schülerinnen und Schüler« wurde damit begründet, dass dort dafür weniger Vorbereitung nötig sei, und dass diese Lerngruppe oft weniger selbständig sei.
- Legitimationen in der Kategorie »weniger Begleitung während des Unterrichts für die starken Schülerinnen und Schüler« waren das Bedürfnis des (hochbegabten) Kindes nach selbständiger Arbeit und die Notwendigkeit, starke Schüler knabern zu lassen, »wenn sie sowieso schon alles können« [ZB 211: 58].
- Für die Arbeit während des Unterrichts wurden neue »differenzierende Lehrmittel« als große Erleichterung für die Förderung aller Schülergruppen gelobt.
- Sechs Aussagen entsprachen der Kategorie »mehr Elternarbeit für die schwächeren Schülerinnen und Schüler«. Hier geht es darum, ein Arbeitsbündnis aufzubauen, oder um das Problem, dass bei den schwächeren Schülerinnen und Schülern oft auch »die Eltern da schon Mühe haben und dass man die Eltern eben auch sehr intensiv betreuen muss« [KB 371: 34].
- Damit logisch einhergehend erscheint die Kategorie »weniger Elternarbeit für die starken Schülerinnen und Schüler«.

6.2.1.2.4 Wem stehen wie viele Förderressourcen zu?

Neben den realen Verteilungsproportionalitäten auf bestimmte Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Eigenschaften wurden auch ideale Verteilungspräferenzen abgefragt. Wem stehen eigentlich die Förderressourcen idealerweise zu? In der Theorie wurden Leistungsattributionen von Lehrpersonen mit Allokationspräferenzen in Beziehung gesetzt. Nachfolgend sind insbesondere die entsprechenden Begründungsargumentationen von Interesse. Etwas deutlicher als in den vorangegangenen Skalen zu Verteilungspräferenzen – jedoch immer noch implizit – werden hier die Gerechtigkeitsrelevanz bzw. die normativen Implikationen dieser Frage angedeutet. Deshalb wurde mit der Skala »Ideale Allokation bzw. Verteilungspräferenz auf verschiedene Schülergruppen« erfragt, welche Schülergruppe von der Lehrpersonen am meisten Aufmerksamkeit und Unterstützung erhalten sollte. Die in Tabelle 11 (S. 282) angegebenen Resultate aus der Befragung geben die prozentuale Verteilung der Antworten an.

Welche Legitimationen machen die untersuchten Lehrpersonen für die Priorisierung bestimmter Schülergruppen bei der Vergabe vermehrter Aufmerksamkeit geltend?

Den 13 Interviews wurden 23 Aussagen entnommen und der Kategorie »ideale Allokation« zugewiesen. Inhaltlich waren die Fragen hierzu entlang fiktiver Schülergruppen vorstrukturiert:

- Allgemeine Aussagen ohne spezifische Bezugnahme zu einzelnen Schülergruppen: Es wird gefordert, »dass alle gefördert werden« [ZB 211: 68] – teilweise mit Rückgriff auf den Lehrplan oder entlang der Individualnorm: »Aber auch diesem Kind, alles, was es aufnehmen kann und was es üben kann, das soll es auch bekommen« [UT 87: 91].

Tab. 11: Ideale Allokation: prozentuale Verteilung der Antworten

Welche Schülergruppe sollte von der Lehrperson am meisten Aufmerksamkeit und Unterstützung erhalten?	viel mehr Aufmerksamkeit	eher mehr	gleich viel	eher mehr	viel mehr Aufmerksamkeit	
Talentierte Schüler/-innen	1,6	<u>10,9</u>	<u>65,5</u>	<u>18,8</u>	3,1	Untalentierte Schüler/-innen
Fleissige Schüler/-innen	3,1	<u>28,1</u>	<u>57,0</u>	<u>10,9</u>	0,8	Schüler/-innen, die sich wenig anstrengen
Selbständige Schüler/-innen	0,8	3,9	<u>36,7</u>	<u>50,0</u>	7,9	Unselbständige Schüler/-innen
Schüler/-innen mit ungünstigen Lernbedingungen im Elternhaus	<u>10,9</u>	<u>63,3</u>	<u>19,5</u>	4,7	0,8	Schüler/-innen mit guten Lernbedingungen im Elternhaus
Schüler/-innen, die der Unterrichtssprache leicht folgen	–	3,9	<u>17,2</u>	<u>65,6</u>	<u>12,5</u>	Schüler/-innen, die Mühe haben, der Unterrichtssprache zu folgen
Schüler/-innen mit Teilleistungsschwächen (Legasthenie, Dyskalkulie etc.)	<u>11,7</u>	<u>64,1</u>	<u>21,9</u>	0,8	–	Schüler/-innen ohne Teilleistungsschwächen (Legasthenie, Dyskalkulie etc.)

Das Anliegen, *Leistungsunterschiede zu verkleinern*, wird zurückgeführt auf die eigene Funktion (»als Heilpädagogin wirke ich kompensierend«) oder auf das persönlicher Menschenbild (z.B. »man muss doch versuchen, einen Ausgleich zu schaffen« [SJ 318: 74]).

- Abgesehen vom Zweifel daran, dass ein Kind nach »Talent« und »wenig Talent« eingeteilt werden kann [HS 392: 54], sollten »Begabte« relativ viele Förderressourcen erhalten, »weil ich es eigentlich krass finde, wie viele Talentierte in der Schule einfach so ein wenig dahinsiechen und ein wenig das machen, was die anderen machen, obwohl sie das doch schon längst könnten« [ZB 211: 70] bzw. damit sie nicht einfach zu »Hilfsheriffs« [KB 371: 44] der Lehrperson verkommen. »Unbegabte« sind relativ überproportional zu fördern, »weil du da den Erfolg siehst« [WT 228: 56], weil es nicht reicht, einfach nur immer zu sagen: »das kannst du nicht« [KB 371: 42], sondern dort gefördert werden muss, wo ein Kind etwas noch nicht kann – oder auch, weil man die Begabten »eher auch mal lassen« kann [UT 87: 87].
- Dem »fleißigen« Kind, »das motiviert ist und will, dem gibst du gern mehr, als wenn du einfach immer wieder etwas sagen musst und es kommt nicht an« [WT 228: 58]. Wäh-

rend Lehrpersonen gegenüber »faulen« Schülerinnen und Schülern, bei denen z. B. die Hausaufgaben wiederholt nicht kommen, z. T. denken, »jetzt habe ich das vorbereitet und jetzt kommt wieder nichts. Dann mach doch mal selber!« [KB 371: 48]. Andere sehen bei Motivationsproblemen hingegen v. a. die Notwendigkeit, zusätzliche Überzeugungsarbeit zu leisten.

- »Unselbständige« Schülerinnen und Schüler müssen insbesondere bezüglich ihrer Arbeitstechnik dazulernen, weil Lehrpersonen sonst bei Arbeitsaufträgen überfordert sind, wenn jedes Mal Schüler kommen und fragen »was da steht« [HS 392: 58].
- Es wurde angemerkt, dass viele Eltern »zuerst den Fehler beim Lehrer suchen« [SM 173: 56], wenn es in der Schule nicht gut läuft. Bei »ungünstigen Bedingungen im Elternhaus« steht den Schülerinnen und Schülern mehr Aufmerksamkeit zu, oder mindestens, »dass man es anspricht« [HS 392: 60]. »Das Schlimmste ist, wenn es zuhause niemanden gibt, der honoriert, was das Kind tut« [TS 215: 48]. Zum Beispiel bei den Hausaufgaben muss das manchmal von der Lehrperson kompensiert werden.
- Weil das Kind mit Migrationshintergrund »Mühe hat, der Unterrichtssprache zu folgen«, »braucht es dann auch viel mehr, weil man dem ja keinen Auftrag so einfach geben kann« [ZB 211: 62]. Es wird ebenfalls angemerkt, dass ein Teil dieser Herausforderung delegiert werden kann (z. B. Deutsch für Fremdsprachige).
- Über Allokationsfragen bei *Teilleistungsschwächen* hat sich im hier vorliegenden Zusammenhang keine der interviewten Lehrpersonen explizit geäußert.

6.2.1.2.5 Leistungsheterogenität als Gerechtigkeitsproblem?

Auf relativ grundlegender Ebene wurde gefragt, inwiefern sich der Förderauftrag den Lehrpersonen als Verteilungsproblem präsentiert. Dies wurde in der Skala »Gerechtigkeit versus Didaktik« erhoben. Im Zentrum dieser Frage stand die Überprüfung der impliziten These, wonach Lehrpersonen die Verteilung von knappen Lerngelegenheiten überhaupt als explizites Gerechtigkeitsproblem wahrnehmen. Diese These konnte vorerst beibehalten werden.

Welchen Stellenwert nehmen explizite Gerechtigkeitsüberlegungen und Verteilungsfragen von Lehrpersonen gegenüber didaktischem Know-how bzw. dem pädagogischen Weltbild ein?

Aus den Interviews wurden 20 Sequenzen der Kategorie »Gerechtigkeit versus Didaktik« zugeordnet. Im Folgenden seien hierzu wesentliche Aussagen zusammengefasst:

- Außerhalb der vorgegebenen Alternativen bzw. an Stelle der Kategorie »pädagogisches Weltbild« haben diverse Aussagen den Aspekt der »Beziehung« zwischen Lehrperson und Kind hervorgehoben. Dieser Aspekt reicht von der prinzipiellen Überzeugung, dass die Beziehungsebene es erlaubt, allen gerecht zu werden (z. B. »Das ist eine Beziehungsfrage zu den einzelnen Kindern, wo man spürt, wo steht das, was braucht es jetzt gerade« [SJ 318: 104]), über Konzeptionen nachträglicher Dankbarkeit (z. B. »Wenn man es dann aber ein-, zweimal, ein Kind später anruft, und mir Danke sagt, dann muss ich sagen, da hat sich alles gelohnt« [KB 371: 54]), bis hin zu Konzeptionen des »Interesses am Kind« als zentrale Kategorie im Bereich der Ressourcenallokation.

Tab. 12: Förderung als Frage der Gerechtigkeit: Prozentuale Verteilung der Antworten

Die Frage, wie ich meine Aufmerksamkeit und Unterstützung angesichts der Leistungsunterschiede in der Klasse verteile, löse ich als Lehrperson mittels...	Stimmt genau	Stimmt weitgehend	Stimmt ein wenig	Stimmt eher nicht	Stimmt weitgehend nicht	Stimmt überhaupt nicht
... meiner didaktischen Fähigkeiten	<u>13,0</u>	<u>73,2</u>	<u>10,6</u>	1,6	0,8	0,8
... meines pädagogischen Weltbildes	<u>15,6</u>	<u>58,2</u>	<u>23,8</u>	0,8	–	1,6
... meines Gerechtigkeitsempfindens	<u>17,1</u>	<u>43,9</u>	<u>25,2</u>	8,1	2,4	3,3

Eine zusätzliche Kategorie dürfte die »*Intuition*« sein (z. B. »Ich kann mich auf meine Intuition relativ gut verlassen« [AL 369: 63]). Schließlich wurde auch die nicht weiter spezifizierte Kategorie »*Erfahrung*« mehrfach umschrieben (»Also im Verlauf der Zeit bekommt man mehr verschiedene Schubladen. Und irgendwie kann man die dann zücken« [AL 369: 63]).

- Die Aussagen zur *Didaktik* signalisieren, dass der didaktisch-methodische Aspekt ein operativer Teil dessen ist, was bei der Umsetzung hilft (z. B. »es ist mehr ein Werkzeug« [SJ 318: 104]). Eine gute didaktische Vorbereitung hilft, von oben genannten Kategorien (Beziehung, Intuition, Erfahrung) während des Unterrichts zu profitieren: »Was mir schon noch hilft, ist eine gründliche Vorbereitung. Also die Ziele ziemlich klar gesteckt. Und dass ich weiss, was ich will. Und wenn ich weiss, wohin ich will, kann ich auch in dieser Bandbreite verschiedene intuitive Entscheidungen treffen« [AL 369: 69].
- Überlegungen zur *Gerechtigkeit* scheinen von spezifischen Anlässen des Unterrichts provoziert zu werden, z. B. bei der mündlichen Beteiligung am Unterricht: »Also diesen Gedanken habe ich immer dann, wenn es darum geht, wenn Kinder aufstrecken. Also ich stelle eine Frage, und da kommt der Gerechtigkeitsgedanke. Weil da will man, dass alle Kinder etwas sagen können« [SM 173: 80]. Ebenfalls scheinen bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern Gerechtigkeitsfragen zu triggern: »Also was ich da habe ist bei den Mittleren. Also was dazu führt ist das, was die Schüler von mir fordern, vor allem bei den ganz starken und den ganz schwachen. Und die in der Mitte, die bekommen das wegen der Gerechtigkeit« [ZB 211: 82]. An anderer Stelle wird noch deutlicher, dass die Gerechtigkeitsfrage im Unterricht dann wahrgenommen wird, wenn es Ansprüche oder Bedürfnisse einzelner mit jenen der Klasse zu koordinieren gilt: »Nein, also es gibt auch Probleme von Gerechtigkeit. Also wenn der Mario kommt und einfach den ganzen Tag blöd tut, dann muss ich einfach sagen, du, du hast es jetzt echt verbockt, was soll ich jetzt meine Energien noch investieren? Schau doch,

dass du dein Zeug hast. Und du würdest ihn am liebsten hinausstellen. Aber dann. Dann muss ich auch sagen, dann müsste man mehr Energien haben, um ihn irgendwie wieder herunterholen und schauen. Aber dann sehe ich auch: Halt, es hat noch 20 andere.« [UT 87: 97].

6.2.1.2.6 Intentionen: Warum Integration? Warum Leistungsausgleich?

Neben den Erkenntnissen aus den Hypothesentests zeigt der Mittelwert in der Separationskala, dass die befragten Lehrpersonen bezüglich der Dimension Integration versus Separation mehr oder weniger unentschieden sind.

Wie begründen und explizieren Lehrpersonen ihre handlungsleitenden Intentionen auf der Dimension Separation versus Integration?

In einem ersten Teil der Antwort seien hier Aussagen zur Dimension Integration versus Separation zusammengefasst. Aus den Interviews wurden 3 Sequenzen der Kategorie »Integration« und insgesamt 9 Sequenzen jener der 4 spezifischen Unterkategorien zugeordnet. Ebenfalls wurden 7 Antworten der Kategorie »Grenzen der Integration« zugewiesen, wobei anhand von 7 weiteren Aussagen eigene Unterkategorien gebildet wurden. Der Kategorie »Separation« entsprechen 4 Aussagen und der Kategorie »Grenzen der Separation« weitere 6 Sequenzen.

- Die drei Aussagen der Kategorie »Integration« folgen dem Anliegen eines allgemeinen Gemeinnsinns, d.h. alle zu respektieren, allen einen Platz zu geben (z.B. »Das Ziel ist doch, dass dieses Kind in der Klasse bleiben kann und hier den Platz findet. Ich denke, dass es sich später in der Gesellschaft wohlfühlt« [SM 173: 62]). Daneben haben sich aus den Interviews folgende 4 Unterkategorien aufgedrängt, welche das Anliegen der Integration begründen: »Integration als Relativierung der Sozialnorm«, worin die Präzision des sozialen Vergleichs betreffend die Schulleistungen problematisiert wird bzw. die Beurteilungssysteme relativiert werden, auf welche Separation angewiesen ist. Eine weitere Unterkategorie folgt in der Legitimation der Integration dem Bedürfnis der Kinder, dazuzugehören (»Integration als Bedürfnis der Kinder«). Eine dritte Untergruppe von Aussagen (»Integration als Frage der Ressourcen«) verknüpft das Integrationsanliegen mit dem Bedarf an finanziellen oder zeitlichen Ressourcen. Hierzu zählen ebenfalls gesellschafts- und standortpolitische Aussagen, die mit der Finanzierung von Integration zusammenhängen (z.B. »Wenn wir gleich behandelt werden wie alle anderen Schulen, dann wollen wir nicht mehr Quartierschulhäuser, sondern dann muss das Los entscheiden, wo die Kinder zur Schule gehen. Dann hätten wir eine Durchmischung. Und da springt natürlich die Politik, oder. Für zwei Millionen ein Haus bauen, und nachher seine Kinder ins XY-Schulhaus schicken zu müssen, wo alle Kosovo-Albaner sitzen« [SK 404: 92]). Schließlich wurde die Unterkategorie »Integration aufgrund Elternwunsch« gebildet, welche die Notwendigkeit zum Ausdruck bringt, dass Eltern das integrative System mittragen.
- In der Kategorie »Grenzen der Integration« werden Aussagen zusammengefasst, welche nicht den 4 Unterkategorien zugeordnet werden konnten. Einige Aussagen betreffen Schwierigkeiten in der Unterrichtsorganisation (z.B. »Und das ist dann relativ schwierig nachher. Weil er geht wegen dem Rechnen dahin [Stützunterricht]. Und verpasst eben gerade noch das Rechnen« [WT 228: 118]). Weiter wird Misstrauen gegen-

über der gewachsenen Systemlogik zum Ausdruck gebracht (z. B. »Und solange wir das System haben, also, ich bin ja auch unglücklich um die Selektion, aber solange wir diese Dreiteilung haben, da können wir auf der Primarschulstufe, können wir noch so viel probieren, zu fördern, es wird immer ein Türchen geben, wo ein Drittel Realschüler einfach produziert werden« [SK 404: 50]). Eine dritte Gruppe von Aussagen betrifft die Überforderung der (Klassen-)Lehrpersonen (z. B. »Aber wenn die Lehrerin alleine ist, schafft man diesen Punkt nicht. — Ich meine, je mehr man integriert, desto mehr muss man auch sozial arbeiten, sonst bringt das niemandem etwas« [TS 215: 68]). Die definierten Unterkategorien sehen die Grenzen der Integration in folgenden 4 Bereichen: *Erstens* »Probleme durch Disziplinarfragen« (wonach die Grenzen der Integration weniger in klassisch heilpädagogischen Fragestellungen als vielmehr durch Verhaltensauffälligkeiten und Disziplinarproblemen gesetzt werden), *zweitens* *Minimallernziele* (die z. B. mit dem Lehrplan 21 kommen sollen und die nicht mehr mit individualisierenden Methoden bis hin zur Lernzielbefreiung relativiert werden können. Implizit wurde hier auch geäußert, dass die Grenzen der Integration mit der Möglichkeit zum Leistungsausgleich zusammenhängen oder anders formuliert: Die Grenzen der Integration sind erreicht, wenn kein Ausgleich der Lernleistungen mehr stattfinden kann); *drittens* werden Grenzen in der Realität der »Sozialnorm bei Übertritt« in die Sekundarstufe lokalisiert; *viertens* in der »Inkompatibilität der Förderkulturen« zwischen Primar- und Sekundarstufe, wonach auf der Primarstufe ein Kind integrativ auf ein Leistungsniveau gefördert werden kann, welches es auf der Sekundarstufe aufgrund einer anderen Förderkultur nicht halten kann.

- Die Aussagen, welche unter die Kategorie »*Separation*« gefasst wurden, können inhaltlich in zwei Untergruppen eingeteilt werden: Die eine sieht in der Separation ein nützliches Raster, um Kinder in Leistungsgruppen einzuteilen und sie der passenden Beschulung zuzuführen (z. B. »Deshalb gibt es ja die drei oder vier Stufen. Und ich denke, da arbeitet man schon drauf hin. Da sollte man darauf hinarbeiten können« [WT 228: 84]). Eine andere Untergruppe von Aussagen betrachtet Separation innerhalb des integrativen Systems als kurzfristige, aber separierte Fördermaßnahme (z. B. »also gewisse Kinder, also sehr starke und sehr schwache, da ist es manchmal sehr wertvoll, wenn sie ein, zwei Stunden haben mit der Heilpädagogin, wo sie dann gefördert werden« [ZB 211: 90]).
- Die Kategorie »*Grenzen der Separation*« umfasst 6 Aussagen, welche inhaltlich wie folgt umrissen werden können. Zum einen die pädagogischen Grenzen: kurzfristige separierende Maßnahmen stören die Ruhe des Unterrichts, langfristige Separation fördert eine Abschiebementalität bzw. eine Willkür bei der Zuweisung in immer differenziertere Beschulungstypen; dann auch gesellschaftliche Grenzen: zum einen die unnötige Belastung der Betroffenen und ihrer Familien, zum anderen die Notwendigkeit des sozialen Umgangs mit allen Bevölkerungsschichten.

Auch zur Ausgleichsskala sei, neben den Erkenntnissen aus den Hypothesentests, wiederum die Angabe ergänzt, dass die befragten Lehrpersonen tendenziell eher zur Individualisierung als zum Ausgleich von Schulleistungen neigen, wenn sie nach für sie zentralen Intentionen befragt werden.

Wie wird das Spannungsfeld von Leistungs-Kompensation (Homogenisierung) und Leistungs-Individualisierung (Heterogenisierung) dazu in ein Verhältnis gesetzt?

Im zweiten Teil der Antwort folgen nun Aussagen zur Dimension Kompensation (Homogenisierung) und Individualisierung (Heterogenisierung): Aus den Interviews wurden 9 Sequenzen der Kategorie »Individualisieren bzw. Differenzieren« und insgesamt 13 Sequenzen den 6 spezifischen Unterkategorien zugeordnet. Ebenfalls wurden 36 Antworten der Kategorie »Grenzen des Individualisierens« zugewiesen. Der Kategorie »Homogenisieren durch Kompensation« entsprechen 18 Aussagen und der Kategorie »Grenzen der Kompensation« weitere 5 Sequenzen.

- Die Kategorie, welche »Individualisieren bzw. Differenzieren« als wesentliche Intention des Unterrichtens erfassen soll, kann inhaltlich auf die allgemeine Formel »Jedes [Kind] gibt das Beste im Rahmen seiner Möglichkeiten« [SJ 318: 84] gebracht werden. Ebenfalls genannt wurde die Option, dass Individualisierung es ermöglicht, auch die Besten zu fordern. Als weitere Möglichkeit wurde Lernzielbefreiung genannt für Kinder, die zwar abgeklärt wurden, aber »zu wenig schwach für die Sonderschulklasse« [WT 228: 86] waren. Es wurde auch auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass gelingende Individualisierung vom Austausch und der Einschätzung mehrerer Fachpersonen abhängt. Die sechs Unterkategorien der Individualisierung seien wie folgt zusammengefasst: Wichtig erscheint Individualisierung in Hinsicht auf die »individuelle Zufriedenheit und Motivation der Schülerinnen und Schüler«: Kinder sollen zufrieden sein können mit ihren Fähigkeiten, es soll ihnen wohl sein in der Schule. Es ist möglich, den individuellen Neigungen und Interessen der Kinder zu folgen, so eine weitere Unterkategorie, denn die »Chancen bleiben offen«, später die Richtung zu ändern. Hierzu gehört auch die Überzeugung, dass Individualisierung meint, der aktuellen Situation gerecht zu werden, was wiederum zukünftige Chancen eröffnet. Obwohl das nicht angestrebt wird, so die dritte Unterkategorie im Zusammenhang mit der Individualisierung, geht mit ihr die passive »Inkaufnahme der Leistungsschere« einher. Die folgerichtige Aussage, dass dezidierte Individualisierung mit einer Relativierung allgemeinverbindlicher Lernziele einhergeht, wurde in eine weitere Unterkategorie gefasst, die mit der zuspitzenden Bezeichnung »Lehrplan unwichtig« benannt wurde. Gemäß einer weiteren Unterkategorie ist Individualisieren bzw. Differenzieren deshalb legitim, weil der »prüfungsfreie Übertritt für den notwendigen Spielraum« sorgt. Eine letzte Unterkategorie sieht in der Individualisierung das Mittel, Förderung nach Maßgabe der erwarteten Leistungsfähigkeit zu verteilen bzw. in den »Dienst des Übertritts« in die Oberstufe zu stellen.
- Die Unterkategorie »Grenzen des Individualisierens« zählt 36 Antwortsequenzen. Weil dieser Code inhaltlich ein breites Spektrum an Argumenten abdeckt, das im Kategoriensystem nicht in theoretisch distinkte Subcodes differenziert wurde, seien die wichtigsten Aussagen hier summarisch aufgeführt: Eine Gruppe von Antworten, die sich auf die Grenzen des Differenzierens beziehen, lässt sich unter die Paraphrase der »Notwendigkeit von Minimalzielen für alle« subsumieren. Hierzu zählt die Betonung der Bedeutung der Verbindlichkeit des Lehrplans. In diesen Bereich fällt auch die Kritik, dass durch zunehmende Individualisierung »ganz viele Kinder [...] als Gruppe nicht mehr angesprochen« [TS 215: 50] werden. Eine zweite Gruppe von Aussagen sieht Grenzen in der Ehrlichkeit der Individualisierung auf der Primarstufe in Hinblick auf die bevorstehende Sozialnorm beim Übertritt in die Sekundarstufe, »weil dort nützt die

ganze Individualisierung nicht, wenn sie nachher doch nicht bestehen« [HS 392: 78], oder ganz kurz: »man kann nicht ewig differenzieren« [TS 215: 54]. Gleichzeitig sehen einige einen Widerspruch zwischen Individualisieren und separativer Förderkultur des abnehmenden Systems. Eine weitere Gruppe von kritischen Aussagen bringt die Befürchtung zum Ausdruck, dass Kinder durch dezidierte Individualisierung zu rasch aufgegeben werden, dass man zu wenig von ihnen erwartet und sie in ihrer Leistungsfähigkeit unterschätzt. Hierzu zählen auch Sequenzen, in denen kritisiert wird, dass Individualisierung dazu verleite, zu wenig zu fordern oder Kinder nicht mehr lernen zu lassen, »dass Anstrengung zum Lernen gehört« [HW 78: 78]. Eine vierte Gruppe sieht die Grenzen des Individualisierens in den (In-)Kompetenzen des Lehrpersonals. »Also eigentlich fehlt uns das methodische Rüstzeug« [SJ 318: 106]. Eine fünfte Gruppe sieht Grenzen des Individualisierens in Rahmenbedingungen, die nicht im Unterricht produziert werden: Individualisierung gelingt je nach Klasse, Klassengröße, Zeit. Kritisiert wurde sechstens, dass eine Individualnorm der Leistungsmotivation der Kinder abträglich sei. Siebtens wollen viele Eltern nicht, dass ihr Kind Zugpferd der anderen sei. In zwei weiteren Äußerungen wird der Schulleistung die Relevanz als Differenzierungskriterium abgesprochen. Und in zwei anderen Sequenzen kommt Fatalismus hinsichtlich des individualisierenden Umgangs mit Leistungsunterschieden zum Ausdruck: »Es gibt einfach immer diese Kurve [Gauß], da kann man machen, was man will« [SM 173: 74].

- Wie erwähnt, wurden 19 Antwortsequenzen der Kategorie »Homogenisieren durch Kompensation« zugewiesen. In vier Aussagen kommt explizit die Intention zum Ausdruck, einen »Ergebnisgleichstand zu schaffen bzw. Leistungen anzugleichen« (z. B. »Für mich ist die Aufgabe eben wirklich angleichen« [UT 87: 113]). Teilweise wird dies mit Rekurs auf den Lehrplan begründet. Damit einher geht die Vision einer Ergebnisgleichheit i. d. S., als »dass man da wirklich sagen würde, die und die und die Sachen sind gemacht und das können sie wirklich« [KB 371: 88]. In eine vergleichbare Richtung gehen Aussagen, welche Minimalkompetenzen als verbindlichen Maßstab in Hinsicht auf die schulische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fordern (z. B. »also, wenn man den Hunderterraum nicht kann Ende zweite Klasse, dann kann man nicht in die Dritte« [TS 215: 62]). Diese Argumentation geht bis hin zu Bezügen zu gesellschaftlichen Anforderungen (z. B. »Einfach, das ist so das, was man erwartet von einem Menschen, was die Gesellschaft auch erwartet und gewichtet, ist jemand lebensfähig oder nicht lebensfähig. Also ich denke, das finde ich wichtig. Kann einer überhaupt den Alltag bewältigen« [SK 404: 68]). Eine weitere Gruppe von Aussagen bezeichnen verbindliche Erwartungen und Zielvorstellungen als Frage des »pädagogischen Mutes« und der »Ehrlichkeit« (z. B. »Die meisten Lehrkräfte haben zu wenig Mut zu Fragen: Und jetzt, was erwarte ich?« [TS 215: 64]). Eine dritte Gruppe sieht in verbindlichen Standards eine Bedingung für den Umgang mit Vielfalt, weil erst mit klaren Zielvorgaben die pädagogische bzw. didaktische Phantasie angeregt werden dürfte. Weitere Aussagen bringen eine Verteidigung der Sozialnorm zum Ausdruck: einerseits als Quelle der Leistungsmotivation, andererseits als pädagogischer Anlass im Sinne verbindlicher Erwartungen an die ganze Gruppe. Schließlich sei auch eine Aussage wiedergegeben, wonach es von einer Lehrperson als persönliche pädagogische Kapitulation empfunden wird, wenn sie sich eingestehen muss »o.k. — jetzt kann das dieses Kind wirklich nicht. Und du musst jetzt einfach weiter gehen« [UT 87: 117].

- Die 5 Aussagen zu den »Grenzen der Kompensation« sind rasch zusammengefasst: Die einen Aussagen bringen zum Ausdruck, dass in Homogenisierungsanstrengungen ein Widerspruch zur Systemlogik bestehe: »Und wenn ich ja wollte, dass alle schlussendlich etwa gleich sind, dann würden alle etwa in dieselbe Stufe kommen, nämlich in die Sek, die mittlere Stufe. Und das kann es ja nicht sein« [WT 228: 84]. Eine zweite Gruppe sieht die Grenzen der Kompensation in gravierenderen heilpädagogischen oder sonderpädagogischen Fragestellungen. Eine Aussage bezweifelt, ob Leistungsausgleich faktisch überhaupt zu bewerkstelligen sei. Und eine letzte Aussage sieht in der Kompensation ein Legitimationsproblem: »Also auf keinen Fall, die Kinder irgendwie gleich machen. Weil das wäre ja, da würde man ja die Starken bremsen. Und das finde ich, das darf man nicht« [ZB 211: 92].

6.2.1.2.7 Gerechtigkeit I: Nach welchen Prinzipien ist Förderung zu verteilen?

Aus der quantitativen Empirie der vorliegenden Studie ist bereits eine Reihe von Erkenntnissen hervorgegangen, welche in Zusammenhang mit der Frage stehen, was Lehrpersonen der beiden Kantone Solothurn und Appenzell Ausserrhoden als gerecht bezeichnen. Neben diesen Erkenntnissen interessierte in der qualitativen Studie insbesondere, welche Kriterien im Alltag zum Einsatz kommen oder wie Positionen aus Sicht der Lehrpersonen legitimiert werden können. Zur Einbettung in den Kontext sei wiederum eine generelle deskriptive Aussage zu den drei Verteilungsprinzipien vorangestellt: Ihnen ist insbesondere zu entnehmen, dass das Prinzip der Gleichverteilung im schulischen Alltag offensichtlich breite Zustimmung erhält, währenddessen das Bedürftigkeitsprinzip tendenziell und das Verdienstprinzip deutlich abgelehnt werden.

Wie beurteilen Lehrpersonen den Wert der drei Allokationsprinzipien Verdienst, Bedürftigkeit und Gleichverteilung für ihre Verteilungsentscheidungen im unterrichtlichen Alltag? Kommen weitere Verteilungskriterien zum Einsatz? Wie wird die eigene Gerechtigkeits-Orientierung bzw. die Legitimität der bevorzugten Position begründet? Wie überzeugt sind die befragten Lehrpersonen von der Gerechtigkeit ihrer Position? Inwieweit werden hierbei Mikro- und Makro-Gerechtigkeit aufeinander bezogen?

- Drei Antwortsequenzen wurden der Kategorie »Gleichbehandlung« zugeordnet. Davon entfallen zwei in die Unterkategorie »Angebotsgleichheit« (z.B. »Und dann habe ich auch das Gefühl, dass das gerecht verteilt ist. Weil jedes Kind die Chance gehabt hat, es hätte fragen können, wenn es gewollt hätte, wenn es nicht will, kann es sein, dass es sich nicht traut — das ist immer noch möglich, es gibt immer noch solche Kinder — aber es hat jedes fragen können« [WT 228: 139]). Zwei Antworten bilden die Unterkategorie »Allparteilichkeit«: Hier wird Gleichbehandlung dergestalt begründet, dass alle Schüler denselben Anspruch auf individuelle Förderung haben, die sich ihrerseits an der jeweiligen Individualnorm orientiert (d.h. je nach individuellen Leistungsfähigkeiten).
- Zehn Aussagen wurden der Kategorie »Meritokratie« zugeordnet: Gemäß diesen Positionen sollte bei jenen Schülerinnen und Schülern mehr Förderung investiert werden, bei denen etwas herausausschaut bzw. die selbst investieren oder gut mitmachen (»Und solange sie mitmachen, kann ich auch die Nacht noch durcharbeiten, damit ich es besser erklären kann, da mache ich mir 7000 Gedanken. Und sobald ich merke, dass sie

- eigentlich gar nicht wollen, dann hört es auf bei mir. Dann muss ich dann sagen, gut, dann machen wir einfach das, was es hier gibt« [WT 228: 96]). 5 Aussagen nehmen Stellung »gegen Meritokratie«. Begründet wird das mit der Feststellung, dass gute Schulleistungen in der Institution Schule sowieso überproportional belohnt werden bzw. starke Schülerinnen und Schüler bereits aus privilegierten sozialen Verhältnissen kommen. Es wird auch umgekehrt argumentiert, dass Verteilungen gemäß dem Leistungsprinzip falsch seien, weil schwache Schulleistungen mit unverschuldeten, benachteiligten Verhältnissen im Elternhaus zu tun haben bzw. die Aufgabe der Lehrperson umgekehrt darin bestehen müsse, zu mehr Bildungsaspiration zu verhelfen (z. B. »Und da wäre es unsere Aufgabe, diese Neugierde zu behalten und nicht irgendwie zuzuschütten. Und deshalb bin ich mit dieser Theorie nicht einverstanden« [HW 78: 77]).
- Weil sie nicht einer spezifischen Unterkategorie zugeteilt werden konnten, wurden 3 Aussagen der allgemeinen Kategorie »*Ausgleich durch Ungleichbehandlung*« zugewiesen. Das gemeinsame Element dieser Argumentation ist die darin zum Ausdruck gebrachte Selbstverpflichtung, durch Ungleichbehandlung ausgleichend zu agitieren (»Von mir aus gesehen muss man Unterschiede machen, auch um den Kindern gerecht zu werden« [HW 78: 75]). Zu dieser Hauptkategorie wurden 6 analytisch verschiedene Subcodes gebildet: Erstens die 10 mit »*Bedürftigkeit*« bezeichneten Aussagen, wonach Ressourcen der Lehrperson entsprechend dem Unterstützungsbedarf der Kinder zu verteilen sind. Die Begründungen reichen hier von allgemeinen Aussagen (»Ich gebe den schwachen Schülerinnen und Schülern mehr meiner Zeitressourcen, weil bei ihnen mehr Unterstützung notwendig ist.«) über die Vergabe von Förderung nach Maßgabe der Schwere und Dringlichkeit der Not (z. B. »Du musst denen am meisten geben, die es am Nötigsten haben« [WT 228: 130]) bis zum Versuch, durch Gegensteuerung zu mehr gesellschaftlichem Ausgleich und Chancengleichheit beizutragen. Auch rechtliche Gründe für diese Position wurden angegeben (z. B. »ein Sonderschüler hat schon auf dem Papier mehr Anrecht auf eine Lehrerin« [TS 215: 76]). Nicht ausschließlich auf einen Leistungsausgleich abzielend sind Äußerungen in der Unterkategorie »*Bedürftigkeit*« zu nennen, welche darauf hinweisen, dass auch besonders Begabte und Fleißige bzw. Motivierte entsprechend ihrem Bedarf zu fördern sind. Hier ist eine theoretische Nähe zur Kategorie »*Allparteilichkeit*« auszumachen. Ebenfalls in die Kategorie »*Ausgleich durch Ungleichbehandlung*« fällt zweitens die Unterkategorie »*Ausgleich von Benachteiligung durch das Elternhaus*«, die fünfmal vergeben wurde. 5 weiteren Aussagen zufolge versuchen Lehrpersonen, drittens, einen Ausgleich zu schaffen »*gemäss dem, was Kinder wollen*«. Gemeint ist hier nicht, wie Kinder die Gerechtigkeit einer Intervention beurteilen, sondern dass Förderressourcen nach Maßgabe der von den Schülerinnen und Schülern geäußerten Wünschen ungleich verteilt werden sollten (z. B. »Also, es dünkt mich, die Kinder zeigen es einem auch« [AL 369: 95]). Einer Subkategorie zufolge entsteht ebenfalls ein »*Ausgleich dank Teamteaching*«. 5 Aussagen betonen, dass ein »*Ausgleich unmöglich*« ist, weshalb Bildung ungerecht und die ganze Förderrhetorik verlogen sei. Begründet wird diese Position mit der Ungerechtigkeit der Gesellschaft insgesamt, mit dem ungleichen familiären Umfeld oder auch mit den mangelhaften finanziellen Ressourcen für Integration. Eine sechste Unterkategorie wurde mit »*Grenzen der Legitimität des Ausgleichens*« bezeichnet. Dies wurde mit der Maxime der Allparteilichkeit begründet bzw. mit der Notwendigkeit, Aspekte der Mikro-

und Makrogerechtigkeit zu koordinieren (d. h. das Postulat des individuellen Ausgleichs mit dem Gebot einer gerechten Gesamtverteilung im Klassenverband).

6.2.1.2.8 Gerechtigkeit II: Zusätzliches und der »Glaube an die gerechte Schule«

Um noch weitere Themen zu eruieren, welche dem Lehrpersonal im Zusammenhang mit schulischer Gerechtigkeit nennenswert erscheinen, wurde auch offen nach Gerechtigkeits-erlebnissen oder weiteren Problemen gefragt. In diesem Zusammenhang konnten zudem Antworten zur Skala »Glaube an die Gerechte Schule« weiter erörtert werden. Die zentralen Maße illustrieren eine recht deutliche Tendenz zur Überzeugung, in der Schule gehe es im Allgemeinen gerecht zu und her.

Welches sind zusätzlich genannte Gerechtigkeitsprobleme in der Schule? Welche Rationalisierungen werden zum »Glauben an die gerechte Schule« geäußert?

- Sechs Aussagen brachten eine fundamentale Skepsis zum Ausdruck, dass Lehrpersonen überhaupt gerecht handeln können. Diese Aussagen wurden in der Kategorie *»man kann als Lehrperson nicht gerecht sein«* zusammengefasst. Einer weiteren Kategorie mit dem Titel *»gerecht ist, was Kinder gerecht finden«* wurden ebenfalls 4 Aussagen zugeordnet. Sie bringen zum Ausdruck, dass die Gerechtigkeit des Lehrerhandelns daran bemessen werden sollte, wie gerecht dieses durch die Kinder beurteilt wird. Gerecht ist eine Ressourcenallokation also dann, wenn die Kinder sie gerecht finden. Weiter wurde in diesem Zusammenhang anhand von 3 Aussagen die Kategorie *»Übertritt je nach Aufsässigkeit der Eltern«* gebildet. Diese Position relativiert die institutionelle Handlungsmacht bzw. die Relevanz des gerechten Lehrerhandelns dahingehend, dass Selektionsprozesse in erheblichem Ausmaß von wirksam vorgetragenen, elterlichen Bildungsaspirationen anhängig sein dürften. Eine weitere Kategorie *»Ist Schule im Allgemeinen gerecht?«* bringt abschließend summarische Aussagen zur Gerechtigkeit der Institution Schule bzw. Einstellungen zum Glauben an die gerechte Schule zum Ausdruck. Diese reichen von dezidierter Loyalität gegenüber der Institution Schule (z. B. »Ich fände es auch komisch, wenn ich jetzt 5 oder 6 hätte, dann könnte ich ja nicht zu dem stehen, was ich mache. Aber schlussendlich bin ich ein Teil von dem ganzen System und, ich muss das vertreten können gegenüber aussen« [WT 228: 146]) bis zu radikaler Resignation (z. B. »Ich finde, es ist sehr ungerecht in der Schule« [SJ 318: 110]). 4 Aussagen wurden mit der Kategorie *»Leiden an eigener Ohnmacht«* bezeichnet: Hier kommt zum Ausdruck, dass der Anspruch der Gerechtigkeit bei Lehrpersonen bisweilen Gefühle der Hilflosigkeit evoziert. Die Ohnmacht kann sich dabei sowohl auf das System Schule als auch auf eigene Kompetenzen beziehen. 6 Aussagen wurden mit *»Gerechtigkeit und Schulhauskultur«* codiert. Inhaltlich handeln diese Aussagen mehrheitlich von der Verteidigung der individuellen Freiheit der Lehrpersonen (z. B. »Jeder soll auf seine individuelle Art den Zauber des Lernens hinüberbringen« [GU 262: 68]). Schließlich konnten drei Aussagen als *»eigene Gerechtigkeitsbiographie«* kategorisiert werden. Die geschilderten Episoden kreisen um das Problem, dass sich die Lehrerinnen – damals in der Rolle der Schülerinnen – selbst mehr Aufmerksamkeit von der Lehrperson gewünscht hätten, jedoch aufgrund ihres stillen Fleißes wenig Berücksichtigung fanden.

6.2.2 Fallvergleich und Kontrastierung der Extrempositionen

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, durch Fallvergleiche bzw. Kontrastierung der Extrempositionen aus der Stichprobe der interviewten Lehrpersonen zu etwaigen Argumentationsmustern bzw. -logiken vorzudringen. Ein hintergründigeres Ziel ist es, Denkmuster zu eruieren und mit den theoretisch erarbeiteten Intentionalitäten und Gerechtigkeitsorientierungen zu verknüpfen, bzw. Letztere weiter empirisch zu sättigen. Ausgangspunkt dieser Studie ist das in der Theorie proklamierte Schema, worin Differenzierungsintentionen anhand der zwei orthogonal angelegten Dimensionen »Integration – Separation« bzw. »Egalisierung – Individualisierung« verortet werden können (vgl. Abb. 1, S. 101). Damit einhergehend könnte weiter exploriert werden, inwiefern sich der Modellierungsversuch zum Verhältnis von Gerechtigkeitsorientierungen und Differenzierungsintentionen empirisch bewährt (vgl. Abb. 3, S. 223).

Die Theorie unterstellt, dass sich die beschriebenen Differenzierungsintentionen eignen, um empirisch erhobene Argumentationsmuster im Bereich der Ressourcenallokation zu systematisieren.

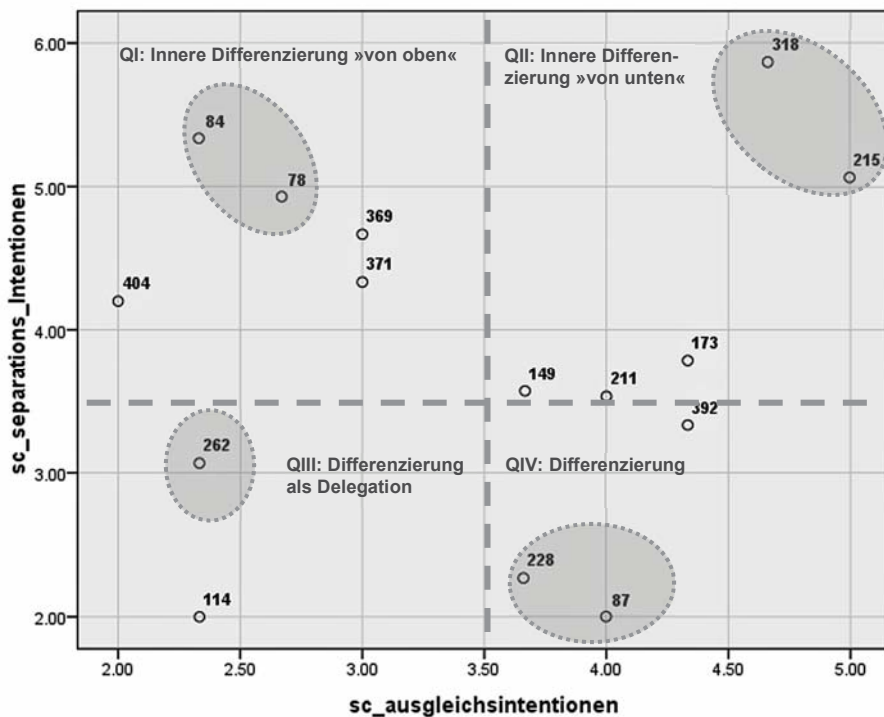


Abb. 8: Auswahl der Fälle für die Kontrastierung der Extrempositionen

Wenn dies der Fall ist – so die hier begründete methodische Herangehensweise – müssten sich die Argumentationsmuster jener Lehrpersonen systematisch unterscheiden, welche entlang der Werte der genannten Skalen Extrempositionen einnehmen.

Um dies zu zeigen, ist das folgende Prozedere vorzunehmen: In einem ersten Schritt müssen aus den Interviewdaten anhand der zwei Intensions-Dimensionen Integration und Egalisierung »Fälle« ausgewählt werden, welche Extrempositionen repräsentieren (vgl. 6.2.2.1). Zweitens können dann die zum Vergleich herangezogenen Fakten bzw. Kategorien aus den Interviews zwischen den Fällen in einer »Cross-Case-Analyse« verglichen werden (vgl. 6.2.2.2). Die fallvergleichende Analyse kann anschließend zusammenfassend bilanziert werden (vgl. 6.2.2.3).

6.2.2.1 Auswahl der Fälle für den Extremgruppenvergleich

In einem ersten Schritt sollen Fälle ausgewählt werden, welche aus theoretischer Sicht den Extrempositionen entsprechen müssten. Ausgangspunkt bildet hierbei die Auswahl der interviewten Lehrpersonen, welche im Streudiagramm der Intentionsskala ihren Ausgangspunkt nimmt (vgl. Abb. 4, S. 247). Zur Bildung von Extrempositionen wurde das Feld, in dem die Werte der Intentionen streuen können, in Quadranten eingeteilt (vgl. Abb. 8, S. 292). Die Quadranten wurden zur besseren theoretischen Verständlichkeit entsprechend den Differenzierungsintentionen benannt (vgl. Abb. 1, S. 101). Ziel war es, aus jedem Quadranten jene zwei Fälle auszuwählen, welche vom theoretischen Mittelpunkt am weitesten entfernt bzw. den Eckpunkten des Schemas am nächsten sind (vgl. die Kreise um die Fälle herum). Mit Ausnahme des Quadranten III konnte diese Logik überall durchgehalten werden.

6.2.2.2 Cross-Case-Analyse: Portraits der einzelnen Extremfälle

Bevor alle Themen aus den Interviews einer vergleichenden Fallanalyse unterzogen werden können, um das theoretische Modell nochmals zu plausibilisieren, müssen im Sinne eines vollständigen Fallvergleichs zuerst die Quintessenzen der einzelnen Extremfälle herausgearbeitet werden. Dies erfolgt hier in Form von kurzen Portraits, in welchen zunächst die besonders relevanten Daten aus dem Fragebogen vergegenwärtigt werden und anschließend wesentliche Textstellen aus den Interviews abgedruckt und gegebenenfalls kurz kommentiert werden. Letzterer Schritt erfolgt entlang der besonders interessierenden Themen: Integration versus Separation, Leistungsausgleich versus Leistungsindividualisierung sowie Vorstellungen zur Verteilungsgerechtigkeit.

6.2.2.2.1 BB 84; 56-jährig, Schulleiter

»Es hat jedes Kind im Verlauf seiner Schulzeit, hat das einmal einen ausserordentlichen Unterstützungsbedarf. Nicht dauernd! Aber einen ausserordentlichen Unterstützungsbedarf. Und wenn man den erwischt und wenn man dort im richtigen Moment bereit ist und dieses Kind über diesen Einbruch tragen kann, dann hat das eine gute Schulkarriere« [BB 84: 27].

Entsprechend den Werten aus der Fragebogenuntersuchung, ist dieser Lehrer im *Quadrant I* (gegen Separation, für Leistungsausgleich) positioniert. Er verfügt über eine Berufserfahrung von über 30 Jahren und arbeitet in der Funktion des Schulleiters für mehrere ländliche Dorfschulen. Selbst führt er im Teamteaching eine gemischte 5./6. Klasse.

Gemäß Datenblatt betrachtet er viel Heterogenität als lernförderlicher als wenig Heterogenität. Zu Beginn des Schuljahres wendet er für das starke und mittlere Leistungsdrittel je 30 Prozent und für das schwächste Drittel 40 Prozent seines Arbeitsaufwandes auf. Mitte und Ende des Jahres verschärft sich die Ungleichbehandlung zu Lasten des starken und mittleren Leistungsdrittels (je 20 Prozent). Die relativ überproportionale Förderung der schwächeren Schülerinnen und Schüler zeigt sich auch in den abgefragten Tätigkeiten: Zur Vorbereitung des Unterrichts erhält das starke und mittlere Leistungsdrittel je 20 Prozent seiner Zeit und Energie; während des Unterrichts gehen noch 10 Prozent an die Stärksten und 30 Prozent an das Mittelfeld. Für Elternarbeit und Beratung setzt dieser Lehrer 70 Prozent seiner Zeit für das schwächste Drittel der Schülerschaft ein. Bei Verteilungsentscheidungen hilft ihm sein pädagogisches Weltbild, vereinzelt auch sein didaktisches Knowhow und eher weniger seine Gerechtigkeitsintuition. Mit einem Mittelwert von 4.42 (zwischen »stimmt weitgehend nicht« und »stimmt nicht«) lehnt er Separation ab bzw. bekennt sich zur Integration. Mit dem Wert 3.83 (zwischen »stimmt eher nicht« und »stimmt weitgehend nicht«) steht er der Individualisierung zugunsten des Leistungsausgleichs ebenfalls tendenziell kritisch gegenüber. Was Fragen der Verteilungsgerechtigkeit betrifft, lehnt er Verteilungen insbesondere gemäß dem Verdienstprinzip, aber auch gemäß dem Prinzip der Gleichverteilung ab. Begründungen von Verteilungen entsprechend dem Prinzip der Bedürftigkeit steht er mit einem Wert von 3.33 weder zustimmend noch ablehnend gegenüber. Auffällig ist sein negativer Wert auf der Skala »Glauben an die gerechte Schule« bzw. die Überzeugung, in der Schule gehe es im Allgemeinen ungerecht zu und her.

Integration versus Separation: Für diese Lehrperson (BB 84) ist Integration eine Reaktion der Schule auf das Bedürfnis der Gemeinde nach Gemeinschaft. Im Dorf leben knapp 80 Kinder.

»Und alle Kinder, die irgendeinen Zusatzunterricht, also Sonderschulklasse oder Einführungs-klasse gebraucht haben, die sind dann zum Dorf herausgenommen worden, oder? Die haben weg müssen. Und da hat's Widerstand gegeben von den Eltern. [...] Und wir haben erlebt auf der anderen Seite, als Lehrerin und Lehrer, wenn die nach zwei Jahren zurückgekommen sind, dann hatten die riesig Mühe, sich wieder zu integrieren in diese Gruppen. Weil, da ist man dann einfach draussen, oder« [BB 84:17].

In mühseliger Pionierarbeit hat die Schule ein eigenes Konzept erstellt und dieses mit der Unterstützung der Eltern und der Schulbehörde bzw. gegen den Widerstand von Kanton und umliegenden Schulkreisen umgesetzt. Dabei orientierte sie sich weitgehend an den Anliegen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Eltern. Quasi analog zu obiger Aussage, Kinder nicht aus dem Dorf zu nehmen, baut dieser Schulleiter nun auch seine Vorstellung von Integration im Schulzimmer auf:

»Und bei uns in der Schule haben wir so eine Schulversammlung, wo wir regelmässig mit den Schülern zusammen kommen. Und da kams von den Schülern, also von denen, dies betroffen hat, die haben gefunden, also zum R, also wir sind hier alle per du, ähm, also das ist gut, was der macht, aber der Mist ist, wir müssen aus dem Klassenzimmer. Und das wollen wir nicht. Weil das ist schlecht, dann müssen wir eine Stunde da raus und dann kommen wir zurück und dann ist irgendetwas gelaufen und das haben wir nicht mitbekommen und dann kommen wir nicht mehr drein« [BB 84: 21].

Integration meint in dieser ländlichen Dorfschule gemeinsame Förderung aller Kinder:

»Und wir tun auch Kinder, die nicht beim Schulpsychologen waren und keinen Ausweis haben als Sonderschulkind, ähm, wenn wir merken, die braucht eine ganz gezielte Förderung jetzt, dann bauen wir die dort ein. Manchmal ist das über 14 Tage, manchmal zwei Monate und manchmal ein halbes Jahr. Und dann machen die aber einen Sprung. Und wir haben bis jetzt in diesen sechs Jahren, haben wir es geschafft, dass wir alle Kinder, die Sonderschulstatus gehabt haben, nachher aus der sechsten Klasse in die Realschule gegangen sind. Und das hat funktioniert« [BB 84: 21].

Dies bedingt auch die Integration des Fachpersonals:

»Und von dem her meine ich, kann man Integration nicht so machen, jetzt kommt einfach eine Heilpädagogin mit dem Köffchen von Zeit zu Zeit vorbei und macht irgendetwas in der Schule und dann verweist sie wieder, oder? Sondern eigentlich muss man so was wie als Bestandteil drin haben. Und man könnte auch aufhören mit dieser ganzen Bürokratie von Abklärungen. Das könnte man eigentlich sein lassen. Sondern einfach sagen, wir haben drei Schulklassen und da gehört die vierte Person dazu. Das ist ein Heilpädagoge, oder, da müsste man noch diskutieren, ob es unbedingt Heilpädagogen braucht. Wir sagen manchmal Heiler« [BB 84: 23].

An einer anderen Stelle bringt dieser Lehrer und Schulleiter sein Verständnis von Integration auf eine weitere bemerkenswerte Weise zum Ausdruck:

»Es muss eine Philosophie geben, das hat ja eine Schuhfabrik auch. Jeder sagt, ich gehe in meine Bude arbeiten, weil er sich identifiziert mit dieser Bude, oder? Und das müsste eigentlich in der Schule auch sein: Ich gehe in meine Bude arbeiten. Wir versuchen, das auch unseren Kindern so zu kommunizieren. Ich sage jeweils, das hier oben, das ist kein Lager! Das ist dein Arbeitsplatz, deine Firma. Da gehen wir arbeiten, alle zusammen, der Abwart, die Lehrer, die Schüler, die gehen da arbeiten« [BB 84: 70].

Leistungsausgleich versus Leistungsindividualisierung: Die ausgeprägte integrative Praxis an dieser Schule bedingt es, differenzierend bzw. individualisierend zu arbeiten. Das ist für ihn auch die größte Herausforderung als Lehrperson:

»Ich muss versuchen, den einzelnen Kindern gerecht zu werden. Also gerecht zu werden im Sinne von — ich muss spüren, wo der steht und muss ihn auf dem Niveau, das jetzt möglich ist, muss ich mit ihm arbeiten können. Wenn ich ihn überfordere, steigt er aus, und wenn ich den anderen unterfordere, flippt er auch aus. Also diese Schere ist einfach breit. Früher war das ein grosses Mittelfeld, das beweglicher war. Früher hat man doch gesagt: du machst ein paar Aufgaben weniger und du machst ein paar Aufgaben mehr. Das war in etwa die Differenzierung« [BB 84: 41].

Trotzdem sieht er auch Grenzen der Individualisierung:

»Wir müssen den Kindern sagen können, schau, 5. Klasse oder 6. Klasse, das muss man da können. Also ich habe wirklich nichts dagegen, dass man Bildungsstandards langsam ausbildet in der Schweiz, oder? Da muss man sagen, das sind die Erwartungen, die man hat, und du stehst hier. Das muss man offen und sauber machen. Und ich kann dich so unterstützen. Und die Hilfeleistungen kann ich dir bieten. Willst du die? Weil das Kind muss auch noch etwas wollen, oder, weil wenn ich immer nur differenziere und immer herunterschraube, dann geht das nicht, das ist unmöglich. Das nützt nichts, oder, weil die Realität ist eine andere, oder? Und wir müssen uns schon in dieser Realität drin bewegen, das dünkt mich ganz wichtig« [BB 84: 76].

Gerechtigkeitsvorstellungen: Bezüglich der Gerechtigkeit vertritt dieser Lehrer eine komplexe und zugleich (selbst-)kritische Position:

»Also, ich glaube, man strebt es an, aber man muss wissen, die beste Welt existiert einfach nicht. Das muss man sich als Lehrer immer wieder bewusst machen. Ich kann gar nie gerecht sein. Wo immer ich hier dieses Tischtuch hebe und gerecht sein will, da gibt es an einem anderen Ort einen Rumpf. Ich kann gar nicht, da bin ich chancenlos. Und ich denke, ja, ich hätte für mich Angst, an der Gerechtigkeit einfach zu scheitern. [...] Wenn der Vater Arzt ist und Schweizer ist, dann kommt man ins Gymi mit der gleichen, und sonst zum Schulpsychologen, oder. Also extrem gesagt. — Und ich glaube, ich bin nicht gefeit von dem.« [BB 84: 100].

»Ich hatte mal einen Kollegen, der hat von sich immer gesagt, ich bin der einzige gerechte Lehrer an der Schule. Und er hat das so begründet, ich hasse alle Schüler! [...] Und der hat, also das war kein Idiot. Er hat gesagt, das sei die einzige Möglichkeit, gerecht zu sein, oder? Und wenn man sich das überlegt, ich habe alle Schüler gern. Das ist viel schwieriger, als alle zu hassen, oder. [lacht] — Nein, das ist ganz schwierig« [BB 84: 108].

In der Diskussion zur Frage, wie es sich legitimieren lässt, wenn die schulisch schwächere Schülergruppe vom Unterricht überproportional profitiert, sagt er:

»Das ist ja wieder eine Frage der Schulphilosophie, die man macht. Und da drin Ausgleiche zu schaffen, das wäre für mich auch ein Teil von Integration. Also, da habe ich auch das Gefühl, also wenn man Integration auch als Partnerunterricht anschaut, dann hat das riesige Vorteile. Also dann kommen auch verschiedene Bilder zueinander. Man wird den einzelnen Schülern gerechter« [BB 84: 112].

6.2.2.2.2 HW 78; 56-jährig; Heilpädagogin

»Also wir haben jetzt z.B. eine Tagessonderschule. Wir haben zwei Kinder, die – von mir aus gesehen – nicht in die Tagessonderschule hätten gehen müssen, sondern wo wir [!] hier bessere Bedingungen hätten haben müssen, um die mitzutragen. — [...] Und die sind nachher in diese Tagessonderschule und dort hat es den einen gerade, also der hat das nicht ausgehalten, und dann ist er noch weiter verlegt worden in eine psychiatrische Klinik, oder? Ich denke jetzt mal, der kommt da auch wieder heraus. Und da gibt es auch Möglichkeiten. Ich will das nicht einfach so hinstellen, dass das gar nichts ist. Aber da denke ich, das kann es nicht sein, dass einfach ein Haufen Kinder schon an derselben oder auch einer anderen Ecke Defizite haben, die man nachher zusammen unterrichten soll« [HW 78: 43].

Entsprechend den Werten aus der Fragebogenuntersuchung, ist diese Fachlehrerin in *Quadrant I* (gegen Separation, für Leistungsausgleich) positioniert. Die Heilpädagogin verfügt über eine 33-jährige Berufserfahrung. Sie unterrichtet in einer urbanen Schule, die für einen außergewöhnlich hohen Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch wenig privilegierten Familien bekannt ist (über 80%). Sie schätzt viel Heterogenität als klar lernförderlicher ein als wenig Heterogenität. Die Frage, wie viel Prozent ihrer Zeit und Energie sie im Allgemeinen für welche Gruppe von Schülern aufwende, konnte sie so nicht beantworten. Sie ging – wenig verwunderlich – davon aus, dass sie als Heilpädagogin zunächst sowieso für die schwächeren Schülerinnen und Schüler da ist. Für ihre Verteilungsentscheidungen zieht sie gemäß den Angaben im Fragebogen im selben (sehr hohen) Ausmaß ihr didaktisches Knowhow, ihr pädagogisches Weltbild als auch ihre Gerechtigkeitsintuition zu Rate. Mit einem Mittelwert von 4.93 (zwischen »stimmt weitgehend nicht« und »stimmt nicht«) lehnt sie Separation ab bzw. bekennt sich zur Integration. Mit dem Wert 2.67 (zwischen »stimmt weitgehend« und »stimmt ein we-

nig«) begrüßt sie den Ausgleich von Leistungsdifferenzen als Aufgabe der Lehrperson. Was Fragen der Verteilungsgerechtigkeit betrifft, lehnt sie – ungleich BB 84, der dieselbe Extremgruppe repräsentiert – zwar Verteilungen gemäß dem Verdienstprinzip ab, gleichzeitig und in derselben Vehemenz aber auch Verteilungen nach dem Bedürftigkeitsprinzip. Moderate Zustimmung erhält von ihr das Prinzip der Gleichverteilung (Wert von 2.33; zwischen »stimmt weitgehend« und »stimmt ein wenig«). Der Wert von 3.67 auf der Skala »Glauben an die gerechte Schule« kann als unentschieden bis skeptisch gewertet werden. *Integration versus Separation:* Auf Fragen der Integration angesprochen, macht diese Fachlehrperson im Interview an vielen Stellen ihre kritische Haltung gegenüber dem »System« deutlich, »das nach der Sechsten den Strich machen will« [HW 78: 17]. Gut möglich, dass die Perspektive der Heilpädagogin Aussagen begünstigen, die die Bedeutung der Lehrperson in diesem Zusammenhang relativieren:

»Also du als Lehrer bist ja nur ein Teil vom Ganzen. Und das dünkt mich, ist noch nicht ganz klar. Wie machst du, wie organisierst du das Ganze, dass du als Lehrperson eigentlich nicht mehr allein zuständig bist? Also, das muss man sowieso mal vergessen« [HW 78: 23].

Separative Maßnahmen sind in ihrer Erfahrung weniger effektiv. Ein anderer Zugang zu ihrem Integrationsbegriff dürfte in Äußerungen enthalten sein, die dem formalen Schulstoff die herausragende Relevanz absprechen:

»Und das Lesenlernen ist ja dann eigentlich nicht zentral. Einfach Kontakt haben mit Kindern, die sind und du auch bist. Also, die Sara kann sich in vielen Punkten eingeben, kann mithalten, kann mitdiskutieren, kann spielen, es gibt ganz viele Möglichkeiten, also das ist ein wichtiger Punkt, da kannst du sagen, die profitieren enorm von dem, und das kannst du sonst [separativ] nicht bieten« [HW 78: 43].

Auf eindrückliche Weise legt sie ihre Sichtweise vom gesellschaftlichen Fokus auf Heterogenität dar: »Machst du die Streuung kleiner, ist wieder jemand der Letzte. Dann fällt der raus. Und machst du sie noch kleiner, dann fällt der Nächste, also dann ist der der Schwächste. Also den Schwächsten definieren [!] wir« [HW 78: 45]. Integration sei eine gesellschaftliche Forderung an die Schule und vice versa: »Die Gesellschaft muss ja mitintegrieren, oder? Also die abnehmenden Systeme müssen ja irgendwie mithalten« [HW 78: 23]. Bemerkenswerterweise wird auch hier Integration nicht nur als soziale Aufgabe beschrieben, sondern immer wieder als Bedürfnis der Kinder selbst:

»Es ist von oben herunter, denke ich, eine Notwendigkeit für die Gesellschaft, und es ist von unten herauf, von den Kindern her, auch ein Bedürfnis. [...] Das Bedürfnis der Kinder, auch dazugehören [!], sei es auch zu wissen, ich kann nicht alles, also, das dünkt mich nach wie vor sehr überzeugend« [HW 78: 67].

Auch bezüglich des Antagonismus »*Individualisieren versus Ausgleichen*« argumentiert diese Heilpädagogin zunächst aus gesellschaftlicher Sicht:

»Wenn eine Lehrperson einen mal ins Auge gefasst hat und denkt, der kann es nicht, dann ist schon etwas Wesentliches passiert. Und davor ist ja auch niemand gefeit. Das ist einfach eine schwierige Situation. Oder auch, den Kindern aufzuzeigen als ganze Gesellschaft, das macht nichts, wenn du das nicht so gut kannst, du kannst dann dafür das. Da müssen wir uns auch nichts vormachen. Da prägt die Gesellschaft enorm« [HW 78: 47]

Die Begriffe Differenzieren bzw. Individualisieren betreffen in ihren Aussagen v. a. methodische Aspekte des Unterrichtens bzw. die Frage, wie Unterrichtsstoff zu vermitteln sei.

»Also für mich, ich denke, der Unterrichtsstoff muss auf verschiedene Arten rüberkommen, dass es das Kind auch anspricht. Und differenzieren ist unter Umständen erst dort, wo ich sehe, dieses Kind kommt nicht an dieses Ziel hin. Da muss ich grübeln gehen, warum nicht. Kein Interesse? Keine Möglichkeiten, sich zu verständigen?« [HW 78: 59].

Ihre tendenzielle Zuneigung zum Ausgleichen von Leistungen begründet sie damit, dass man das Einfordern von Leistung auf keinen Fall weglassen darf: »Vor allem als Einstellung. Also man erwartet von den Kindern nicht mehr, als dass sie das bringen« [HW 78: 49].

»Es gibt ja Kinder, die haben eindeutig die Fähigkeiten nicht, die geben sich aber enorm Mühe. Mit denen kannst du dich eher positionieren. [...] Aber die Kinder, die du nicht fassen kannst, weil sie sich selbst nicht fassen können, da dünkt es mich, da ist es relativ schwierig, wenn sie sich nicht spüren, nicht reflektieren können, überhaupt, mal etwas zu versprachlichen. [...] Du musst einem Kind eben auch vermitteln können, dass Anstrengung zum Lernen gehört. Ohne Anstrengung/. Du musst dich nicht flachlegen, du musst dich nicht überfordern, aber, ähm, du musst versuchen, dein Bestes zu geben. Und das ist gerade bei den Kleinen ein heikler Punkt, überhaupt an das heranzukommen und ihnen dort, also dass die da mitmachen. Man weiss nicht immer genau, wo man sich da bewegt« [HW 78: 53].

Gerechtigkeitsvorstellungen: Wie schon bei den anderen Themen, argumentiert diese Fachlehrperson auch im Bereich der Gerechtigkeit zunächst auf gesellschaftlicher Ebene:

»Von mir aus gesehen muss man Unterschiede machen, auch um den Kindern gerecht zu werden. Und die Unterschiede kannst du nicht, also Gerechtigkeit wirst du nicht hinbekommen, weil die Gesellschaft ist ja auch nicht gerecht. [...] Aber das Gerechthein, das darf jeder, also über seinen eigenen Erfahrungshintergrund nachdenken und, ähm, — so gewisse Pfeile, wenn ich sehe, dass gewisse Eltern für ihre Kinder wirklich schauen, kann ich auch eher für die schauen, die diese Möglichkeiten nicht haben, ohne dass der andere dadurch einen wahnsinnigen Abstrich hat. Also Gerechtigkeit ist ja auch da, also dass unsere Schule die Kinder enorm [!] belohnt und honoriert, die gut sind. — Also, nur schon jeden Tag hinzukommen und zu wissen, ich kann es, ich bin ihn« [HW 78: 75].

Im Prinzip spricht sich die Fachperson auch im Interview deutlich gegen Meritokratie aus. Trotzdem gewinnt sie dieser Position – pädagogisch gewendet – eine wirksame Pointe ab, die möglicherweise mit dem in Verbindung zu setzen ist, was zur Intention des Ausgleichens gesagt wurde:

»Ich denke, man muss einem Kind ab einem gewissen Alter sagen: ›Schau, wenn du dich hier nicht anstrengst, dann arbeite ich mit einem anderen Kind.‹ Das denke ich. Da muss man sich aber auch überlegen: Warum arbeitet dieses Kind nicht? Das hat doch einen Grund« [HW 78: 77].

Bezüglich des Prinzips der Bedürftigkeit, welches sie im Fragebogen ebenfalls deutlich ablehnt, konnte im Interview wenig Konkretes herausgearbeitet werden. An einer Stelle sagt sie: »Gut ist, wenn man sich überlegt oder sich Rückmeldungen geben lässt, wie viel bin ich jetzt wo gewesen. Weil nur schon das Bewusstwerden ist ja nicht ganz einfach« [HW 78: 79]. Hier wird einerseits deutlich, dass sie den subjektiven, momentanen Eindrücken und Gerechtigkeits-Intuitionen nur bedingt traut; andererseits mag hier auch ein Bekenntnis zum Gleichverteilungsprinzip durchschimmern, welches sich in den Kontiguitäten des Schulalltags ohne explizite Rückmeldungen kaum zum Ausdruck bringen

könnte. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch ihre Aussagen zum Glauben, inwiefern es in der Schule im Allgemeinen gerecht zu- und hergeht. Wiederum wird eine direkte Referenz zur Gesellschaft hergestellt:

»Also ich denke, es gibt gerechtere Schulsysteme. Mein Gefühl ist, man kann keine andere Schule machen, wenn man keine andere Gesellschaft macht. Die Schule ist ein Abbild der Gesellschaft. Und meine Hoffnung wäre, dass man sagen könnte, die Schule wird ein wenig gerechter« [HW 78: 83].

Konkret werden dann Bildungsinhalte bemängelt:

»Der Schulstoff ist auf mittelständische Familien ausgerichtet, also, Inhalte vom Schulstoff — also angefangen von den Blümchen, die die Kinder können sollten. Das ist vielleicht ein doofes Beispiel. Aber diese Inhalte sind nicht wesentlich fürs Leben. Sondern nur wesentlich für die Prüfung« [HW 78: 85].

Weiter wird die Willkür des Übertritts in die Sekundarstufe kritisiert:

»Die Entwicklung der Kinder vollzieht sich über Jahre. Und wenn man einfach, also je nach dem, wer wann in die Pubertät kommt und gerade wo steht, sind das Klassen und Welten auseinander. Und gerade beim Übertritt haben die meisten zu tun mit dem: Habe ich eine geile Frie-se? Finde ich eine Freundin? Und da finde ich es unnötig einschneidend für eine weitere Schul-laufbahn« [HW 78: 85].

6.2.2.2.3 SJ 318; 46-jährig; Schulleiterin

»Also, ich denke, die Gesellschaft muss ein Interesse haben, dass alle, dort wo sie wirklich stark sind, ihr Potenzial entfalten und nachher der Gesellschaft zur Verfügung stellen. Und was braucht das für ein Schulsystem, damit das möglich ist?« [SJ 318: 126].

Entsprechend den Werten aus der Fragebogenuntersuchung, ist diese Lehrerin in *Quadrant II* (gegen Separation, gegen Leistungsausgleich) positioniert (vgl. Abb. 8, S. 292). Sie verfügt über eine Berufserfahrung von rund 15 Jahren und arbeitet in der Funktion der Schulleiterin für eine städtische Schule, deren Einzugsgebiet zwar durch die Nähe des Industriequartiers zu charakterisieren, dessen soziale Durchmischung jedoch mit einem Anteil Fremdsprachiger von 40 Prozent als durchaus intakt zu bezeichnen ist. Selbst führt sie eine 1./2. Klasse. Gemäß Datenblatt betrachtet sie viel Heterogenität als lernförderlicher als wenig Heterogenität. Zu Beginn und in der Mitte des Schuljahres wendet sie für das starke und mittlere Leistungsdrittel jeweils 10 und während des Schuljahres jeweils 20 Prozent ihres Arbeitsaufwandes auf. Während das schwächste Drittel damit am Anfang des Schuljahres mit 80 und in der Mitte des Schuljahres noch mit 60 Prozent des Gesamtaufwandes stark überproportional profitiert, wird ihm am Ende des Schuljahres nur noch 40 Prozent zugesprochen, derweil die übrigen Aufwendungen zu je 30 Prozent an das stärkste und mittlere Drittel gehen. Die relative Bevorzugung der schwächeren Schülerinnen und Schüler zeigt sich auch in den abgefragten Tätigkeiten: Zur Vorbereitung des Unterrichts erhält das starke und mittlere Leistungsdrittel je 30 Prozent ihrer Zeit und Energie; während des Unterrichts gehen sogar nur je 20 Prozent an die Stärksten bzw. das Mittelfeld. Auch für Elternarbeit und Beratung setzt diese Schulleiterin mit 50 Prozent ihrer Zeit für das schwächste Drittel der Schülerschaft so viel ein, wie für die Starken und Mittleren zusammen. Bei Verteilungsentscheidungen hilft ihr didaktisches Knowhow bzw. ihr pädagogisches Weltbild, eher weniger ihre Gerechtigkeitsintuition. Mit

einem Mittelwert von 5.87 (zwischen »stimmt überhaupt nicht« und »stimmt weitgehend nicht«) lehnt sie Separation ab bzw. bekennt sich sehr deutlich zur Integration. Mit dem Wert 4.76 (zwischen »stimmt weitgehend nicht« und »stimmt eher nicht«) steht sie dem Leistungsausgleich kritisch gegenüber und bevorzugt stattdessen die Individualisierung. Was Fragen der Verteilungsgerechtigkeit betrifft, lehnt sie Verteilungen gemäß dem Verdienstprinzip klar ab. Zögerliche Zustimmung erhält das Prinzip der Bedürftigkeit (Wert 3.0 entspricht »stimmt ein wenig«). Uneingeschränkte Zustimmung erhält das Prinzip der Gleichverteilung. Die Items zur Skala »Glaube an die gerechte Schule« hat sie aufgrund einer technischen Schwierigkeit nicht ausgefüllt (sie wollte gemäß ihrer Angaben im Interview rasch vorausschauen, was noch kommt, konnte dann aber nicht mehr zurück).

Integration versus Separation: An der Schule, an der diese Schulleiterin tätig ist, wurde zum Zeitpunkt des Interviews gerade seit rund drei Stunden offiziell integrativ gearbeitet. Entscheidend im Umgang mit heterogenen Klassen sind für sie v. a. die Rahmenbedingungen: insbesondere Klassengröße und Zeitressourcen.

»Je mehr Kinder sind, desto mehr Absprachen braucht es, z. T. auch mit der Heilpädagogin. Und da denke ich, da müssen wir einfach schauen, dass wir mit unseren Zeitgefässen, die wir zur Verfügung haben, einigermassen gut und gesund über die Runden kommen. Je mehr dieser Ressourcen man hat, desto differenzierter kann man auf die einzelnen Kinder eingehen« [SJ 318: 42].

Sie gibt an, im Team auch Lehrpersonen zu haben, die seit 30 Jahren im Einklassensystem unterrichtet hätten und jetzt ihr mangelhaftes methodisches Rüstzeug beklagen, um integrativ zu arbeiten. »Das schwierige für uns, die das alte Jobprofil noch haben, ist die alte Rolle, diesen Wechsel zu machen, das ist nämlich nicht mehr dasselbe Berufsbild« [SJ 318: 52]. Trotzdem:

»Wir haben uns für Integration entschieden, nicht aufgrund der Gesetzeslage. Sondern wirklich aus pädagogischer Überzeugung. Also auch zu wissen, das belegen Studien, dass das Leistungspotenzial dieser Kinder nachher grösser ist in einer Normalklasse. Deshalb ist das eine Chance« [SJ 318: 88].

Die Grenzen der Integration sieht sie in Minimallernzielen:

»Das andere sind so diese Minimallernziele, die man da definieren will. Und dort, das hängt ja auch mit Integration zusammen, oder? Oder, das sind dann Grenzen von Integration, da kann man dann nicht mehr alle integrieren. Es gibt wirklich Kinder, wo die Grenzen an einem anderen Ort sind. Und ich denke schon, man müsste genau hinschauen, was drin liegt für dieses Kind, und in dem Sinne schauen, dass, ja, dass dieses Kind sein Potenzial ausschöpfen kann« [SJ 318: 78].

Neben dem Vorteil, dass Potenziale besser »ausgeschöpft« würden, nennt sie einen weiteren Grund, der für Integration spricht:

»Das ist auch der Grund, weshalb wir diese EK [Einführungsklassen, D.B.] abschaffen. Das ist die erste Stigmatisierung. Das ist die erste Botschaft an das Kind, du genügst eigentlich nicht, oder. Und wenn man mal den Fokus ändern könnte und auf die Stärken schaut anstatt auf die Schwächen, ich denke das gäbe ein Potenzial für die Gesellschaft. Ja, eben, das Selbstbild wieder, wie viele denken, ich muss mich gar nicht bewerben, ich habe sowieso keine Chance. — Und finden, was soll ich mich überhaupt noch anstrengen, mich will ja eh niemand. Das ist eine Katastrophe für die Gesellschaft« [SJ 318: 128].

Leistungsausgleich versus Leistungs differenzierung? Besonders interessant ist an diesem Einzelfall, dass hier das schwächste Drittel der Schülerinnen und Schüler stark bevorteilt wird, sie auf der Skala der Ausgleichsintentionen jedoch mit einem Wert von 4.76 klar auf der Seite der Individualisierung steht. Dieser Einzelfall kann also darüber Aufschluss geben, inwiefern eine überproportionale Förderung der schwächeren Schülerinnen und Schüler nicht mit der Intention des Leistungsausgleichs einherzugehen braucht, sondern durchaus im Dienste der Individualisierung steht. Diese Lehrerin stellt tatsächlich eine interessante Überlegung in den Mittelpunkt ihrer Argumentation: die Notwendigkeit eines positiven schulischen Selbstkonzeptes am Anfang der Schulkarriere. »Denn das ist das A und O des Lernerfolgs. Kinder, die das Gefühl haben, die können das nicht, die lernen das eben auch nicht. Deshalb investiere ich am Anfang sehr viel bei den Kindern, die mich brauchen« [SJ 318: 66]. Diese Aussage macht auch deutlich, dass Positionen im Bereich des Widerspruchs zwischen Individualisieren und Ausgleichen stufenabhängig sein könnten (insofern der Aufbau eines positiven schulischen Selbstkonzeptes v. a. in der Eingangsstufe virulent sein dürfte). An anderer Stelle sagt sie:

»Also, der Weg ist schon ganz klar Differenzierung. Und unser Schulsystem muss sich dem anpassen und schauen, wo sind Stärken und auch Stärken fördern. — Und trotzdem auch an Schwächen arbeiten. Das ist ja logisch. Und schauen, was möglich ist« [SJ 318: 78].

Im Zentrum dieser Anstrengungen steht für sie die Lernmotivation:

»Die Leistungsbereitschaft hoch halten, das ist klar, aber im Rahmen, also jedes gibt das Beste im Rahmen seiner Möglichkeiten. Das wäre schon schön. Das wäre das Ziel, oder?« [SJ 318: 84]. Maßgebend für diesen individualisierenden Ansatz ist an vielen Stellen des Interviews die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler: »Also, der Leistungsdruck darf nie so gross werden, dass sie zumachen, dass es ihnen ablöscht. Das dünkt mich, die Freude und die Lernmotivation zu behalten, das muss das Ziel sein« [SJ 318: 92]. Der Ausgleich wird auch unter Legitimationsgesichtspunkten – diametral zu den Aussagen etwa im oben beschriebenen Fall (HW 78) – konsequent abgelehnt:

»Ich würde nie sagen: Ja, ja, die sollen selber schauen. Oder: da schauen ja die Eltern zuhause. Und, ähm, ich denke, auch da, das Gespür zu haben, was braucht dieses Kind jetzt, damit es gerne in die Schule kommt und damit es auch in dem Sinne für sich herausgefordert ist und für sich, ähm, ja, quasi sein Erfolgserlebnis hat. Und das brauchen alle, das braucht auch der Hochbegabte, das brauchen auch extrem fleissige Kinder, das brauchen auch motivierte Kinder. Und das, denke ich, ist das Wichtigste« [SJ 318: 102].

Gerechtigkeitsorientierungen: Die Lernmotivation steht in diesem Sinne auch im Zentrum ihrer Rationalisierungen zur Gerechtigkeit. Interessant ist dieser Fall zur Veranschaulichung von Gedankenfiguren, die es ermöglichen, einerseits stark für das Gleichheitsprinzip und gleichzeitig eher positiv gegenüber dem Bedürfnigkeitsprinzip zu argumentieren:

»Gerecht ist, denen das zu geben, was sie brauchen, damit sie überhaupt eine Chance haben. — Und da denke ich schon, das ist ein anderer Gerechtigkeitsbegriff in der Pädagogik: Jedem Kind das zu geben, was es braucht, um sein Potenzial ausschöpfen zu können, oder? — Und nicht, allen gleich viel zu geben« [SJ 318: 74].

Gleichheit meint hier also nicht sprichwörtliche Angebotsgleichheit, sondern prinzipielle Gleichheit im Anspruch auf individuelle Förderung:

»Wenn man einfach die Lernmotivation und Lernfreude zuoberst hat, oder, dann denke ich, da brauchen manchmal auch sehr fleissige und sehr begabte Kinder etwas mehr. Damit sie das Interesse daran nicht verlieren. Und, ähm, ja, von da her, ich würde es sicher nicht unterschreiben, dass man die links liegen lassen soll, weil die ihren Weg schon machen« [SJ 318: 102].

In diese übergeordnete Überlegung integriert sie sogar das Equity-Prinzip, welches sie für pädagogische Verteilungsfragen in der quantitativen Studie dezidiert ablehnt:

»Zu schauen, dass auch die Schwächsten auf einen grünen Zweig kommen in unserem Schulsystem, das ist im Interesse der Gesellschaft, weil es sind die Problemgruppen, die viel kosten, die viele Probleme machen. Also von da her denke ich, ist diese Art von Mitteleinsatz sehr effizient« [SJ 318: 100].

Angesprochen auf die allgemeine Gerechtigkeit in der Schule sagt sie: »Ich finde, es ist sehr ungerecht in der Schule« [Ri 318: 110]. Sie begründet das mit PISA, der Tatsache, dass Schulerfolg stark sozial vermittelt ist und fremdsprachige Kinder in einem Selektionssystem, das Sprachkompetenzen so sehr betont, wenige Chancen hätten. »Man kommt dann wieder auf die Grundfrage, will die Gesellschaft überhaupt Chancengleichheit? Will man das überhaupt? Oder will man, eben, unsere Eliten?« [SJ 318:120]. Inwiefern das ein Widerspruch sein soll, wird leider nicht weiter begründet.

6.2.2.2.4 TS 215; 34-jährig; 1./2. Mehrklasse

»Ich würde sagen, gerecht ist man dann, wenn man halt in dem Punkt differenziert: In der Zuwendung, im Sozialen. Dort, würde ich sagen, ist Differenzierung im höchsten Masse gefordert. Es gibt Kinder, die wollen nicht. Was soll ich denn da herummachen? Die kommen, wollen wissen, was erwartet wird, und wollen ihre Ruhe haben. Die brauchen mich nicht. Und es gibt Kinder, die brauchen einen für den Moment. Und meine Erfahrung ist so, dass es dann Gegenbewegungen gibt. Ungerecht ist, wenn man das vergleicht. Schon das finde ich ungerecht. Weil da masse ich mir an, zu sagen, die haben ein gutes Elternhaus und die nicht. Gerecht ist, wenn man das Kind anschaut und sich fragt, was braucht dieses Kind, und das dann, wenn möglich, liefern kann. Das kann man nicht immer. Das wäre gerecht. In den Grundregeln gilt für alle dasselbe. Aber es gibt dann Unterschiede« [TS 215: 76].

Gemäß den Werten aus der Fragebogenuntersuchung gehört auch diese Klassenlehrerin einer gemischten 1./2. Klasse in *Quadrant II* (gegen Separation, gegen Leistungsausgleich, vgl. Abb. 8, S. 292). Sie verfügt über 12 Jahre Berufserfahrung. Sie unterrichtet in einer eher ländlichen Schule. Bei der Einschätzung zur Lernförderlichkeit der Heterogenität hat sie im Fragebogen sowohl viel, mäßig als auch wenig Heterogenität abgelehnt. Im Interview sagt sie:

»Also das spielt gar keine Rolle. Die Lerngruppen finden sich so oder so, wie auch immer die zusammengesetzt ist. Das ist wirklich egal. Ich habe x Klassen schon gehabt, eine Klasse war wirklich mal ziemlich homogen, aber bei denen läuft das gleich wie bei denen, die sehr unterschiedlich sind. Ich glaube das kommt mehr auf die Bedingungen drauf an und Zeit« [TS 215: 34].

Bei der Frage, wie viel Prozent ihrer Zeit und Energie sie im Allgemeinen für welche Gruppe von Schülern aufwendet, zeichnet sie ein differenziertes und zugleich ausgeglichenes Bild: Am Anfang des Schuljahres wendet sie für das stärkste und mittlere Drittel ihrer Schülerinnen und Schüler 30 Prozent auf. Das schwächste Leistungsdrittel erhält mit 40 Prozent demnach nur unwesentlich mehr Zeit und Energie. In der Mitte des Schul-

jahres nimmt sie von den Stärksten nochmals 10 Prozent zugunsten der Schwächsten (nun 50 Prozent). Am Ende des Schuljahres nimmt sie dann auch dem Mittelfeld nochmals 10 Prozent zugunsten der Schwächsten, sodass den stärksten und mittleren nun 20 Prozent, den schwächsten Schülerinnen und Schülern 60 Prozent des gesamten Arbeitsaufwandes zukommen. Auch bei der realen Allokation ihrer Ressourcen entlang der abgefragten Tätigkeiten ergibt sich bei dieser Lehrerin ein ausgeklügelter Verteilschlüssel: Die Vorbereitung des Unterrichts geht zu 50 Prozent an die Stärksten und zu lediglich je 25 Prozent an die anderen zwei Leistungsgruppen. Während des Unterrichtens widmet diese Lehrerin den Stärksten nur noch 10 Prozent ihrer Aufmerksamkeit, während das Mittelfeld mit 40 und das schwächere Drittel mit 50 Prozent recht ausgeglichen berücksichtigt werden. Die Elternarbeit und Beratungstätigkeiten fallen damit 50 Prozent deutlicher zugunsten der schwächeren Schülerinnen und Schüler aus, während das stärkere mit 30 Prozent und das mittlere Drittel mit 20 Prozent nur noch teilweise berücksichtigt werden. Für ihre Verteilungsentscheidungen helfen ihr gemäß ihren Angaben im Fragebogen in höchstem Maße ihr didaktisches Knowhow und ihr pädagogisches Weltbild. Eine untergeordnete Rolle spielt ihr Gerechtigkeitsempfinden. Mit einem Mittelwert von 5.07 (zwischen »stimmt überhaupt nicht« und »stimmt weitgehend nicht«) lehnt sie Separation in aller Deutlichkeit ab. Mit dem Wert 5.00 (zwischen »stimmt weitgehend nicht« und »stimmt nicht«) lehnt sie auch die Intention des Ausgleichs von Leistungsunterschieden als Aufgabe der Lehrperson ab bzw. bekennt sich zur Notwendigkeit der Leistungs-Individualisierung. Was Fragen der Verteilungsgerechtigkeit betrifft lehnt sie – noch deutlicher als SJ 318 aus derselben Extremgruppe (Quadrant II; gegen Separation, gegen Ausgleich) – Verteilungen gemäß dem Verdienst- und dem Bedürfnigkeitsprinzip ab (je 6,00 für »stimmt überhaupt nicht«). Moderate Zustimmung erhält das Prinzip der Gleichverteilung (2.67 bedeutet zwischen »stimmt weitgehend« und »stimmt ein wenig«). Der Wert von 3.60 auf der Skala »Glauben an die gerechte Schule« kann als unentschieden bis skeptisch bezeichnet werden.

Integration versus Separation: Obwohl auch diese Klassenlehrerin mit ihren 18 Schweizer Schülerinnen und Schülern in der ländlichen Dorfschule eine dezidiert integrationsfreundliche Haltung vertritt, dürfte sie »Integration« inhaltlich anders erleben als die Kollegin aus der urbanen Ausländerschule. Sie definiert Integration im Klassenzimmer wie folgt:

»Ich will, dass alle Kinder thematisch angesprochen sind und alle Kinder vom gleichen Thema angesprochen sind. Und gefördert und gefordert. Das denke ich, ist Integration. Weil sonst ist das doch nur Beschäftigung, da hat man dann Kinder, die irgendwie beschäftigt sind« [TS 215: 18].

Hierin verortet sie die wichtigste Herausforderung der Lehrperson, nämlich im Individualisieren:

»Ja, da ist man dann halt wirklich als Lehrerin gefragt. Das ist dort, wo man halt schauen muss mit individuellen Lernzielen, dass die zu greifen beginnen. Bei mir war es immer so, dass man versucht hat, die Kinder wirklich mitzunehmen, sie thematisch wirklich mitzunehmen, auch wenn sie inhaltlich nicht alles verstanden haben, aber alle sollen im grossen und selben Verband dabei sein. Also ich persönlich lehne es ab, wenn Kinder einfach anwesend sind und wenn sie in der Dritten sind, Schulstoff von der Ersten machen. Das finde ich persönlich, das ist nicht Integration, da ist man nur einfach dabei. Ein gutes Beispiel ist doch Uhrzeit. Da hat halt meine Sonderschü-

lerin zuerst nur die ganzen Stunden gelernt. Aber sie hat auch an der Uhrzeit gearbeitet. Und die anderen neben dran haben halt die ganze Zeit gemacht« [TS 215: 16].

Auf die Rückfrage, inwiefern für sie das Ziel gelten müsste, dass alle Kinder in der Lage sein sollten, die Zeit zu lesen, sagt sie:

»Also, für die Regelklassenkinder ist das ein Lernziel, das müssen sie können. Einführungsklässler und Kleinklässler haben aber andere Lernziele, die haben Individuallernziele. Und dort ist nachher der Punkt, und das ist auch das, was so nahrhaft ist, wo man schauen muss, was dieses Kind erreichen kann, wie sie sich in ihrer Umgebung zurecht finden können, und was sie intellektuell leisten können« [TS 215:18].

Leistungsausgleich versus Leistungsindividualisierung: Letztgenannte Aussage führte das Interview rasch an die vertiefte Erörterung des zweiten interessierenden Antagonismus, nämlich jenen zwischen den Intentionen des Leistungs-Ausgleichs bzw. der Leistungsdifferenzierung. Denn diese Expertin wurde u. a. deshalb zum Interview geladen, weil sie gemäß Fragebogen deutlich zum Ausdruck bringt, dass der Ausgleich von Schulleistungen kein Ziel der Lehrperson sein kann. Unter der theoretischen Annahme, dass Leistungsausgleich logisch im Widerspruch steht zu Leistungsindividualisierung, wäre demnach davon auszugehen, dass diese Lehrerin nun die pädagogische und unterrichtliche Notwendigkeit der Individualisierung und Differenzierung ausführt. Tatsächlich gilt diese Position nicht allgemein, wie sich im Interview herausstellt, sondern lediglich für »integrierte Sonderschüler«. Zunehmend verlagert sich im weiteren Verlauf des Interviews die Ablehnung der Kompensation in Richtung einer detaillierten Fürsprache für die Notwendigkeit gemeinsamer Leistungsstandards – interessanterweise zugleich eine der kritischsten Ausführungen zur Individualisierungsintention. Demnach sei Individualisierung unter der Bedingung kleiner Klassen schon möglich,

»aber für die Klasse muss es auch Verbindlichkeit geben, weil heutzutage sind viele Kinder sich gewohnt, dass sie alles haben können, wie massgeschneidert. Und das ist relativ schwierig in der Schule. Das ist das, was ich finde, ich habe angefangen mit ganz stark Individualisieren vor zwölf Jahren, und das Problem ist, also ganz viele Kinder werden als Gruppe nicht mehr angesprochen. Also ich würde es so formulieren, dass wir verbindliche Lernziele haben, und das wissen alle, das muss ich erreichen, und dann gibt es von den Lernzielen aus mit jedem einzelnen Kind Zusatzabmachungen« [TS 215: 50].

Denn mit ausschließlich individualisierten Lernzielen und ohne sozialen Vergleich entstünden bei den Schülerinnen und Schülern Motivationsprobleme. Weiter sei es ohne Verbindlichkeiten für die Lehrperson schwierig, die Übersicht zu behalten: Eine Lehrperson könne sich nicht für 18 Schülerinnen und Schüler je drei Individualziele merken.

»Schule ist nach wie vor, und das darf man nicht vergessen, ist immer — vor allem wenn das Notenwesen kommt — auf eine Vergleichbarkeit ausgerichtet. Wir können nicht drei Jahre unten durch alles individualisieren und jedes Kind hat das Gefühl, es sei das Beste und bei mir ist alles gut und dann kommt in der Vierten nachher, wenn man eine Notenskala macht, muss man vergleichen« [TS 215: 52].

Den Trend der zunehmenden Individualisierung sieht sie vor dem Hintergrund, dass sie den Leistungsausgleich strikt ablehnt, ebenfalls kritisch:

»Die Ansprüche gehen in diese Richtung. Und die Lehrer versuchen diesen Ansprüchen immer mehr gerecht zu werden. -- Das ist ein hehres Ziel, aber ich schaue es als nicht machbar an. Und

es ist, vor allem, wenn man die Oberstufe anschaut, dann ist es unehrlich. Da gaukelt man den Leuten etwas vor. Und das macht nachher den Übertritt so schwierig« [TS 215: 54].

Differenzierung in diesem Sinne sei nur unter der Voraussetzung der fortdauernden Individualnorm möglich.

»Man muss einfach sagen, man muss Standards haben, damit man Vielfalt überhaupt machen kann. Weil, wenn man das nicht mehr hat, es braucht ja nicht viel, aber, eben, drei verbindliche Ziele, dann weiss ich, da hin musst du, bei jedem Kind, und jedes weiss, das muss ich können. Aber der Weg dahin ist dann vielfältig« [TS 215: 58].

Die Grenzen der Individualisierung und der Integration, so könnte man die Position dieser Expertin vielleicht zusammenfassen, liegen letztlich in verbindlichen Leistungserwartungen bzw. Minimalstandards: »Wenn man den 100ter-Raum nicht kann Ende Zweite, dann kann man nicht in die Dritte. Das geht nicht. Wenn man nicht weiss, was 79 bedeutet, dann geht das nicht« [TS 215: 62]. Aber solche Aussagen seien unpopulär: »Weil man gilt da relativ schnell als Hardliner, und das ist reaktionär« [TS 215: 56].

In diesem Zusammenhang sind auch ihre *Äußerungen zur Gerechtigkeit* interessant, insbesondere jene zur Legitimation des Ausgleichens bzw. der Leistungsindividualisierung:

»Ich will da sagen, also unsere ganze Bildungslandschaft ist sehr ungerecht. Das ist, also, und ich kenne niemanden, der das ausgleichen kann, weil das schafft man nicht. Und ich wüsste auch nicht wie. Und das muss man im Voraus, also im Prinzip müsste das allen klar sein« [TS 215: 70].

Soll man als Lehrperson nicht auszugleichen versuchen, weil man nicht ausgleichen kann?

»Die Frage ist, ob man das muss. Das ist immer meine Frage, wenn Chancengleichheit kommt. Das frage ich mich eben. Ob das wirklich so wahnsinnig anzustreben ist, oder nicht. Ich denke eben bei krasser Ungerechtigkeit, wo jetzt wirklich ein Kind niemanden hat, der ihm hilft, wenn ein Kind kein eigenes Bett hat, also wirklich, wenn das Grundlegende fehlt, dort kann die Schule nicht helfen, da muss man hinsehen und hinstehen und sagen, da ist etwas nicht in Ordnung. Aber wenn ein Kind andere Prioritäten hat oder andere Talente?« [TS 215: 72].

6.2.2.2.5 GU 262; 46-jährig; Schulleiter

»Ich habe früher Gruppenarbeiten gehasst. Dann habe ich einfach nichts gemacht. Und bei den Lehrern, die etwas erwartet haben, da habe ich Höchstleistungen gebracht. Und ich war ja ein unleidiger Schüler. Und da geht es auch um Jungen und Mädchen, die Frage ist, welcher Unterricht gut ist für Kinder. Und zu viel Differenzierung, zu viel Gruppenarbeiten verwässert es« [GU 262: 50].

Entsprechend den Werten aus der Fragebogenuntersuchung, ist dieser Lehrer in *Quadrant III* (für Separation, für Leistungsausgleich) positioniert (vgl. Abb. 8, S. 292).⁹² Er verfügt über eine Berufserfahrung von 24 Jahren und arbeitet in der Funktion des Schulleiters für eine größere Dorfschule. Selbst führt er im Teamteaching eine 3./4. Klasse. Gemäß Datenblatt betrachtet er viel Heterogenität als lernförderlicher als wenig Heterogenität. Über das Schuljahr hinweg wendet er für das mittlere Leistungsdrittel jeweils 50 Prozent seines Aufwandes auf. Die restlichen 50 verteilt er anfangs zu 20 Prozent an die Stärksten bzw. 30 Prozent an das schwächere Leistungsdrittel. Ab Mitte des Jahres gehen

⁹² Er stellt in seinem Quadranten insofern einen Einzelfall dar, als dass eine zweite Lehrperson aus terminlichen Gründen ihrerseits nicht interviewt werden konnte.

dann nur noch 10 Prozent an die Besten, während er den schwächsten Schülerinnen und Schülern 40 Prozent seiner Arbeitsleistung zukommen lässt. Zu Beginn des Schuljahres wendet er für das starke und mittlere Leistungsdrittel je 30 Prozent und für das schwächste Drittel 40 Prozent seines Arbeitsaufwandes auf. Die relativ ausgeglichene Verteilung seiner Zeit und Energie zeigt sich auch an den abgefragten Tätigkeiten: Zur Vorbereitung des Unterrichts erhalten alle 30 Prozent des Gesamtaufwandes; während des Unterrichts und für Beratung bzw. Elternarbeit benötigen die Besten 20 Prozent, die Schwächeren 40 Prozent des Gesamtaufwands. Bei Verteilungsentscheidungen helfen ihm sein didaktisches Knowhow und sein pädagogisches Weltbild, deutlich weniger seine Gerechtigkeitsintuition. Mit einem Mittelwert von 3.07 (»stimmt ein wenig«) bevorzugt er Separation tendenziell vor der Integration. Mit dem Wert 2.83 (zwischen »stimmt ein wenig« und »stimmt weitgehend«) steht er dem Leistungsausgleich tendenziell eher positiv gegenüber. Was Fragen der Verteilungsgerechtigkeit betrifft, lehnt er Verteilungen – insbesondere gemäß dem Verdienstprinzip, aber auch gemäß dem Bedürftigkeitsprinzip – ab. Das Verteilungsprinzip der Gleichheit begrüßt er mit einem Wert von 1.33. Der Wert von 2.33 auf der Skala »Glauben an die gerechte Schule« bringt eine relativ unkritische Einstellung gegenüber der allgemeinen Gerechtigkeit in der Schule zum Ausdruck.

Integration versus Separation: Es ist nicht ganz leicht, aus seinen Aussagen aus dem Interview direkt ein Integrationskonzept zu erschließen. Sein Integrationsansatz könnte als individueller Motivationsansatz bezeichnet werden: »Das finde ich das Spannendste, oder, am Schule geben, deshalb finde ich es auch heute noch wirklich spannend. Der Funke, wo geht der Funke hinüber« [GU 262: 18]. Gleichzeitig könnte seine Denkweise charakterisiert werden anhand der Bedeutung der persönlichen Beziehungsebene:

»Ich lerne mit jeder Klasse, jede Klasse ist anders. Das sind Persönlichkeiten, die ich kennenlernen, und das interessiert mich, die Persönlichkeit der Klasse. Auch jetzt, wenn es 25 sind. Ich kann 25 Kinder kennenlernen über zwei Jahre, eine Beziehung aufbauen, eine persönliche und eine fachliche Beziehung. Und ich werde nie jedem gleich gerecht, das ist auch ganz klar. Aber mich interessiert es« [GU 262: 20].

Schon vom Vokabular her werden jedoch über weite Strecken des Interviews keine Begriffe verwendet, die helfen würden, seine Position zu klassifizieren:

»Bei mir steht nicht ein Lehrmittel im Vordergrund. Mich interessieren die Kinder, was haben die für Ideen, was haben die für einen Charakter, für Meinungen. Und dann, dann gibt es diese Unterschiede. Wie es das einfach gibt in der Welt, oder? Das finde ich, ist normal. Aber eben, ich glaube, ich werde nicht jedem Lerntyp — ich bin vielleicht einer, der dem und dem und dem Lerntyp entspricht und andere kommen vielleicht nicht so weit. Aber: Sie spüren, dass sie trotzdem respektiert sind, oder, das finde ich wichtig. Also, was ich das Schlimmste finde, ist ein Kind abzuheben. Das finde ich das Allerschlimmste. Weil, das kann wirklich mit mir zu tun haben, oder? Dass ich also immer wieder versuche, einen anderen Weg zu finden. Wie kommt dieses Kind zu diesem inneren Feuer, einigermassen« [GU 262: 22].

Über seine Einstellungen oder Handlungen als institutioneller Akteur ist beinahe nichts herauszufiltern. In einer späteren Sequenz sagt er:

»Die Menschen sind für mich das Spannende. Überall. Und ich glaube, dass das der Punkt sein muss. Nicht, wo ist das mathematische Dings. Und dann gibt es auch nicht die Schwachen und die Starken. Und das, was du sagst beim Übertritt, das ist richtig. Es gibt Kinder, es gibt vier Kinder, wo du keine Ahnung hast, wo es hinläuft. Und du kannst auch bei den deutlich Starken und deut-

lich Schwachen nicht sagen, wo es hinläuft. Da hängt so viel mit drin. Und da habe ich schon viele Gespräche geführt und gefragt, was meint ihr als Eltern. Ihr kennt sie auch, ich kann keine Meinung geben. Findet ihr diesen oder jenen Weg sinnvoll. Wo ist es ihr am wohlsten. Und nicht, für mich ist es sonnenklar, und sagen sie nichts dagegen, und was fällt ihnen eigentlich ein, und ich habe es belegt, ich kann es ihnen hier genau zeigen. Ich sage, das sehe ich, ich habe dieses Gefühl, was meint ihr? Und dann hat es die, die sonnenklar sind, und die, die sonnenklar sind in die Richtung, jetzt rein von der Leistung her. Deshalb relativiert es das auch. Dieser Übertritt. Diese Gespräche haben mich nie belastet. Manchmal habe ich gemerkt beim ersten Elterngespräch, dass die Eltern das Kind an einem anderen Ort sehen, weißt du, weil sie Ziele haben, und ich habe gemerkt, dass das diesem Kind jetzt im Moment wirklich nicht entspricht. Dann muss man das thematisieren. Und dann ist nicht die Mathe das Problem, sondern Erwartungen, die das Kind belasten« [GU 262: 32].

Methodisch wird an seiner Schule mit Stammklassen und Niveaugruppen in den Leistungsfächern gearbeitet. Er kritisiert das Schulsystem, in dem bereits Vierjährige 15 Stunden in der Woche in einer »Struktur« drin sind. Konkret nach seiner Position in der Darstellung gefragt, sagt er:

»Also ich sähe mich eigentlich mehr da oben. Weil mir Integration wichtig ist. [...] Aber ich kann mir vorstellen, dass ich die Hochbegabten, die ich in der Klasse habe, noch mehr fördern kann. Da bin ich überzeugt. Aber auch die musisch Hochbegabten könnte man noch mehr fördern, oder die sportlich Hochbegabten. Ich versuche sie überall ein wenig zu holen, das Maximum zu geben, oder man hat Musikschulen, oder man hat das Gymi. Aber hier geht es darum, dass eine soziale Gruppe irgendwo einander wertschätzt. Egal was sie mathematisch können. Das ist eigentlich das Ur-Anliegen, das ich habe.« [GU 262: 48].

Die Orientierung seines Unterrichts am Mittelfeld begründet er an einem Beispiel:

»Also ich sehe das jetzt bei S. Der ist sportlich hochbegabt, Tennis, oder, und er ist auch im Intellektuellen ganz gut. In der Schule behandle ich ihn wie alle anderen. Aber der darf jetzt im Sport mit dem Kader mitmachen. Und das befriedigt ihn voll. Und so sollte es sein. Es gibt Kinder, die zuhause gern arbeiten. Die sollen dort arbeiten können. Die kommen viel zufriedener zur Schule, Bauernkinder zum Beispiel. Das muss man ihnen ermöglichen. Kompetente Unterstützung kann ich ihm von der Schule her nicht bieten. Ich kann auch einem Hochbegabten, bis zu einem gewissen Grad kann ich ihm etwas bieten. Und nachher muss er in einen Kurs, nach G. oder Chinesisch lernen gehen. Da sind die Eltern auch gefordert. Weil da kommt die Menge, also ich habe 25, oder? Da kommst du an den Anschlag« [GU 262: 54].

Auch bezüglich Fragen des *Leistungsausgleichs* bzw. der *Individualisierung* kann keine präzise Charakterisierung vorgenommen werden. Am ehesten lässt sich herauslesen, dass er nicht so sehr für den Leistungsausgleich, als vielmehr gegen zu viel Individualisierung plädiert. Dies v.a. deshalb, weil er denkt, dass dadurch die Kinder – insbesondere die Knaben – zu wenig an ihre Leistungsgrenze gebracht würden:

»Ich meine, persönlich differenziere ich sehr stark. Aber mehr menschlich. [...] Mir ist wichtig, sie zu kennen, deshalb ist mir diese Differenzierung ein wenig zuwider, einfach. Ähm, Differenzierung geht ja in die Schwäche und in die Stärke, oder? Die Starken könnten noch mehr oben hinaus. Und die Schwachen fliegen noch mehr durch. Weil sie merken, ich muss immer arbeiten, ich habe keine Leitplanken. Und die stranden dann auch. Und dann kommen die Buben noch dazu, wie hältst du die an der Strippe. Ich habe früher Gruppenarbeiten gehasst. Dann habe ich einfach nichts gemacht. Und bei den Lehrern, die etwas erwartet haben, da habe ich Höchstleistungen gebracht. Und ich war ja ein unleidiger Schüler. Und da geht es auch um Jungen und

Mädchen, die Frage ist, welcher Unterricht gut ist für Kinder. Und zu viel Differenzierung, zu viel Gruppenarbeiten verwässert es« [GU 262: 50].

Seine Philosophie beschreibt er hingegen so:

»Das Ziel, was alle erreichen müssen, ist, dass jedes das gibt, was es kann. Das sage ich ihnen am ersten Tag. Nicht dasselbe wie der andere, sondern was sie kann. Da kitzle ich sie ans Maximum. Wenn sie das herausholen, nicht verglichen mit den anderen, dann ist dieses Ziel, diese Schwelle, da will ich sie haben, und da investiere ich alles. Und das muss ich bei jedem, auch beim Starken, da erwarte ich dann mehr. Und diese Schwelle schafft jeder. Und da gebe ich erst locker, wenn ich sehe, dass er an sich glaubt und das gibt, was er kann. Das ist meine Schwelle« [GU 262: 58].

Gerechtigkeitsorientierungen: Letztgenanntes Zitat kann auch als grundlegendes Verteilprinzip dieses Lehrers gelten: Allen so viel, wie sie zu ihrer optimalen Entwicklung benötigen. In diesem Sinne geht er von prinzipieller Gleichheit aus. Derlei Konstruktionen sind möglich, solange kein Konnex zwischen Mikro- und Makrogerechtigkeit hergestellt wird. Die Frage, die sich also stellen würde, lautet: Wie verknüpfe ich als Lehrperson die je individuell nötige Förderaktivität mit den Ansprüchen der anderen und jenen der Klasse als Ganzes. Diese Fragestellung wird hier ausgeblendet. Eine andere Codierung in diesem Interview erweist sich als Kritik am meritokratischen Prinzip: »Wenn jemand für die fleissigsten drei Prozent Schule gibt, heisst doch das, dass es 97% der Schüler angurkt. Aber warum? Kann ja sein, dass es die wegen mir als Lehrer angurkt. Die Frage müsste man doch auch mal stellen« [GU 262: 58]. Als Schulleiter hat er nicht den Eindruck, dass es einer entsprechenden Schulhauskultur hinsichtlich Gerechtigkeitsfragen bedarf: »Das ist auch nicht möglich. Das wäre ein sektiererischer Ansatz. Ich will nie ein Guru sein. Ich bin da sensibel, wenn man denkt, jeder müsse ein Rudolf Steiner, oder wer auch immer sein. Jeder soll sich sein« [GU 262: 72].

6.2.2.2.6 WT 228; 30-jährig; Klassenlehrerin 5./6. Klasse

»Du lebst ja einfach damit, dass es gute und weniger gute hat. Weil, ich kann auch jetzt schon sagen, wen ich etwa wo sehe, in welcher Oberstufe und, und auf das arbeitest du einfach hin. Und wenn ich ja wollte, dass alle schlussendlich etwa gleich sind, dann würden alle etwa in dieselbe Stufe kommen, nämlich in die Sek, die mittlere Stufe. Und das kann es ja nicht sein« [WT 228: 84].

Gemäß den Werten aus der Fragebogenuntersuchung ist diese Lehrerin in *Quadrant IV* (für Separation, gegen Leistungsausgleich) positioniert (vgl. Abb. 8, S. 292). Die Klassenlehrerin einer 5./6. Klasse verfügt über eine Berufserfahrung von 9 Jahren. Von ihren 20 Schülerinnen und Schülern ist die Mehrheit Nichtschweizerischer Nationalität. Die junge Lehrerin schätzt im Fragebogen weder wenig noch mäßige noch viel Leistungsheterogenität in der Klasse als besonders lernförderlich ein. Sie begründet das im Interview so:

»Ich bin halt ein Typ, der sagt, zuerst schauen, und dann versucht, das Beste daraus zu machen. [...] Und ich habe das immer auch wieder gehabt, dass ich halt Kinder abgeklärt habe, wo ich wirklich gemerkt habe, he, die sind jetzt einfach so schwach und die fallen wirklich aus dem Raster hinaus, das ich habe. Und dann habe ich sie halt abgeklärt. Und dann hat es das halt auch immer wieder gegeben, dass die dann in die Sonderschulklasse gekommen sind. Oder eine Stufe hinunter. [...] Aber sonst denke ich, ja, das macht ja den Job auch spannend, wenn du eben nicht alle gleich hast, das wäre doch sonst langweilig.« [WT 228: 28–32].

Die Prozentangaben hinsichtlich der Zeit und Energie, welche sie im Allgemeinen aufwendet, sind für verschiedene Gruppen von Schülerinnen und Schülern relativ ausgeglichen und statisch: die Besten erhalten über das ganze Jahr 20 Prozent; das mittlere und schwächere Drittel erhält je 40 Prozent. »Also wenn du das jetzt nicht gesagt hättest, dann hätte ich gedacht, ich orientiere mich am Mittelfeld« [WT 228: 38]. Bei der realen Allokation von Ressourcen entlang verschiedener Tätigkeiten ergibt sich folgendes Bild: Die Vorbereitungszeit des Unterrichts geht zu 25 Prozent an die Stärksten, zu 30 Prozent ans mittlere und zu 45 Prozent an das schwächere Leistungsdrittel. Ihre Aufmerksamkeit während des Unterrichtens richtet sie zu 10 Prozent auf das starke Drittel; zwischen dem mittleren und dem schwächeren Drittel macht sie mit je 45 Prozent keine Unterschiede. Bei der Elternarbeit und der Beratungszeit sind die Unterschiede wieder kleiner: 30 Prozent gehen an das stärkste Drittel, je 35 Prozent an das mittlere und schwächere Drittel. Für ihre Verteilungsentscheidungen helfen ihr gemäß Angaben im Fragebogen teilweise ihr didaktisches Knowhow, ihr pädagogisches Weltbild und auch ihr Gerechtigkeitsempfinden. Mit einem Mittelwert von 2.27 (zwischen »stimmt weitgehend« und »stimmt ein wenig«) steht sie der Separation tendenziell positiv gegenüber. Mit dem Wert 3.67 (zwischen »stimmt eher nicht« und »stimmt ein wenig«) lehnt sie auch die Intention des Ausgleichs von Leistungsunterschieden als Aufgabe der Lehrperson tendenziell ab. Was Fragen der Verteilungsgerechtigkeit betrifft, lehnt sie Verteilungen gemäß dem Verdienstprinzip ab (Wert 5.00). Trotzdem sagt sie im Interview mehrmals Sätze wie »Aber grundsätzlich, einem Kind, das motiviert ist und will, dem gibst du gern mehr, als wenn du einfach immer wieder etwas sagen musst und es kommt nicht an. — Das ist ja klar« [WT 228: 58]. Die Prinzipien der Bedürftigkeit (1.67) und der Gleichverteilung (1.33) befürwortet sie. Der Wert von 2.30 auf der Skala »Glauben an die gerechte Schule« kann als relativ unkritisch bezeichnet werden.

Es fällt nicht schwer, die Lehrerin auf der Skala »*Integration versus Separation*« mit Hilfe von Interviewaussagen zu verorten. Gefragt nach der Herausforderung im Umgang mit Heterogenität, hält sie fest:

»Für mich ist immer verlockend in diesen zwei Jahren: Ich übernehme sie als Kinder und kann sie nachher als halbe Erwachsene weitergeben. Und einfach möglichst so, dass jedes Kind dorthin kommt, wo es hingehört. Also mein Anspruch ist nicht der, dass ich 20 Kinder ins Gymnasium bringen kann, sondern mein Anspruch ist der, dass ich sagen kann, es sind jetzt halt vielleicht 10 in die Realschule gekommen, aber es sind 10, die einfach dahin gehören« [WT 228: 18].

Ganz selbstverständlich bedient sich diese Fachfrau einerseits offensichtlich zirkulärer Argumentationen, um ihre Haltung zu begründen, andererseits aber auch des Arguments der pädagogischen Expertise, welche durch Separation wirksam werden kann: »Aber klar ist es hart, wenn ein Kind in die Realschule kommt, oder wenn es in die Sonderschulklasse muss, aber schlussendlich ist es doch einfach dort, wo es einfach hingehört. Und dort kann man das Bestmögliche aus dem Kind wieder herausholen« [WT 228: 110]. Angesprochen auf diagnostische Schwierigkeiten, die gerade zu Beginn der Pubertät den Übertritt zum Gerechtigkeitsproblem machen können, entgegnet sie mit gegenteiligen Erfahrungen: »Also, die Geschichte mit der Trennung habe ich auch erlebt. Der Vater ist noch arbeitslos geworden und das war ganz heikel für das Kind. Und das war ganz klar, da sind die Leistungen hinunter, logisch! Aber das war schon vorher eine Realschülerin« [WT 228: 154].

Auch bezogen auf das Kontinuum zwischen *Leistungsausgleich* und *-individualisierung* bezieht diese Lehrerin eine dezidierte Position. Ausgangspunkt ist das Leistungsmittelfeld: »Also weisst du, ich habe mehr so wie einen Grundstock, den alle machen müssen, und die von der Bezirksschule die machen dann einfach noch mehr« [WT 228: 70]. Auf der anderen Seite der Leistungsskala verhält es sich laut ihren eigenen Worten so:

»Bei der Klasse, die ich jetzt habe, ist, dass ich beim einen oder anderen Kind sage, es ist lernzielbefreit. Also, es kommt einfach mit, es macht das, was es machen kann, es muss einfach mitmachen, und, ähm, da schauen wir aber nicht so streng drauf. Das habe ich noch nie gemacht. Aber das wäre eine Möglichkeit. Weil es wirklich eines, zwei hat, wo ich weiss, die sind abgeklärt worden, aber die waren zu wenig schwach für die Sonderschulklasse« [WT 228: 86].

Differenzierung findet auch statt durch Zusatzkurse, welche in Leistungsgruppen erteilt werden:

»Wir haben zwei Stunden Deutschzusatz, oder, ich jetzt in meiner Klasse habe zwei Stunden Deutschzusatz. Und dann noch eine weitere Stunde, die man für das Individualisieren einsetzen kann, wo man die Klasse nochmals teilen kann und dort eben gezielt auf Niveaus arbeiten kann. Also jetzt, zwei Jahre haben wir das so gemacht mit der Person, mit der ich da zusammengearbeitet habe, ähm, dass wir am Anfang so ein wenig geschaut haben, wo sie stehen und nachher haben wir relativ schnell Gruppen eingeteilt und dann, also bei mir waren immer ein wenig die Besseren und bei ihr ein wenig die Schwächeren. Und nachher hast du da einfach nochmals gezielt eine Stunde mehr so arbeiten können. Weil das ist natürlich ganz klar, ich habe 21 oder 22 Kinder gehabt in der letzten Klasse und da kannst du nicht mehr auf jedes Kind einzeln eingehen. Das geht schlichtweg nicht« [WT 228: 20].

Explizit nachgefragt hinsichtlich der Leistungsdifferenzierung, äußert sie keine konkreten Vorstellungen: »Also Differenzierung der Ziele, da habe ich jetzt eher das Gefühl, dass sie eigentlich schon auch dasselbe Ziel haben. Einfach auch wieder so einen Grundstock als Ziel, das einfach alle erreichen müssen« [WT 228: 78]. Aber auch Fragen des Leistungsausgleichs erscheinen dieser Lehrerin nicht besonders sinnvoll. Wenige Tage nach Schulbeginn mit der neuen Klasse äußert sie:

»Das habe ich mich jetzt noch nie so gefragt. Aber ich glaube eher nicht. Weil, du lebst ja einfach damit, dass es gute und weniger gute hat. Weil, ich kann auch jetzt schon sagen, wen ich etwa wo sehe, in welcher Oberstufe und, und auf das arbeitest du einfach hin. Und wenn ich ja wollte, dass alle schlussendlich etwa gleich sind, dann würden alle etwa in dieselbe Stufe kommen, nämlich in die Sek, die mittlere Stufe. Und das kann es ja nicht sein. — Deshalb gibt es ja die drei oder vier Stufen. Und ich denke, da arbeitet man schon drauf hin. Da sollte man darauf hinarbeiten können. [WT 228: 84].

Bezüglich der *Verteilungsgerechtigkeit* imponierten im Fragebogen positive Werte auf den Skalen des Bedürftigkeitsprinzips und des Gleichheitsprinzips. Die Tatsache, dass es offensichtlich möglich ist, bei der Verteilung von Förderanstrengungen zugleich gemäß dem Bedürftigkeitsprinzip und dem Gleichheitsprinzip vorzugehen, machte diesen Fall auch zum Einzel- und Extremfall in der Auseinandersetzung mit Hypothese I (Abschnitt 6.1.2, S. 262). Interviews haben den Vorteil, dass die Konzeptebene aufgebrochen werden kann, um hintergründigere Theorien und Rationalisierungen zum Ausdruck kommen zu lassen. Auch in diesem Interview ergibt sich ein nuanciertes Bild. Zunächst äußert diese Lehrerin also die prinzipielle Relevanz des Bedürftigkeitsprinzips:

»Da hätte ich jetzt gerade das Gegenteil gesagt, du musst denen am meisten geben, die es am nötigsten haben« [WT 228: 130]. Zur Begründung führt sie ein Beispiel an:

»Es gibt Kinder, die sich gar nicht gern melden. Eigentlich haben sie Probleme, aber sie trauen sich nicht, weil sie sonst ausgelacht werden. Also melden sich die, die damit kein Problem haben, oder die auch sonst immer eine grosse Klappe haben. Und dann ist klar, du gehst zu denen oder kümmerst dich um die. Und dann ist schon viel Zeit vorbei. Und dann brauchst du aber noch Zeit für die anderen. Und das ist schlecht. Und wenn ich es anders mache, weisst du, wenn sie still arbeiten, z. B. beim Rechnen, und ich gehe bei jedem vorbei, dann kann mich jedes Kind fragen. Und bei den einen gehst du vorbei, gute oder schlechte, weil die sagen nichts, und bei den anderen bleibst du sitzen. Schlussendlich hast du eine Runde gemacht« [WT 228: 134].

Nun kippt ihre Reflexion über ihr Beispiel zunehmend von Bedürftigkeitsüberlegungen in Richtung der Legitimation einer recht »frostigen« Angebotsgleichheit:

»Und dann habe ich auch das Gefühl, dass das gerecht verteilt ist. Weil jedes Kind die Chance gehabt hat, es hätte fragen können, wenn es gewollt hätte, wenn es nicht will, kann es sein, dass es sich nicht traut — das ist immer noch möglich, es gibt immer noch solche Kinder — aber es hat jedes fragen können« [WT 228: 136].

Die Logik der Angebotsgleichheit findet sich an diversen Stellen. Ohne viel Interpretation kann diese Form der Legitimation gar als Meritokratie gelten:

»Da sage ich mir jeweils, wenn wir das ganze Thema abgeschlossen haben und ich wirklich dahinter stehen kann und sage, ich habe das Gefühl, wir haben es gut gemacht und sie hatten genug Zeit zum Üben, sie hatten viele Möglichkeiten zum Üben, sie können fragen, wenn sie etwas nicht verstehen, wenn sie irgendwo nicht mitkommen, es ist einfach klar. Und ähm, ja, wenn dann nachher der Test entsprechend herauskommt oder du nachher irgend fünf Wochen später nachfragst und wie geht das nochmals genau und alle sitzen da und denken, was will sie jetzt wieder von einem, dann muss ich einfach sagen, wir haben es gemacht. — Das tönt hart, das darf man ja nicht zu laut sagen, aber es ist wirklich so. Schlussendlich denkst du einfach, wir haben es gemacht. Diese Kinder, wo es hängen bleibt, da ist es gut. Und das sind die, die nachher die besseren Chancen haben. Und bei den anderen bleibt es halt nicht hängen« [WT 228: 92].

»Und sobald ich merke, dass sie eigentlich gar nicht wollen, dann hört es auf bei mir. Dann muss ich dann sagen, gut, dann machen wir einfach das, was es hier gibt« [WT 228: 96]. Auffällig kühl analysiert diese Lehrerin auch die ungleichen Ausgangslagen betreffend der Bildungsnähe ihrer Schülerinnen und Schüler: »Also grundsätzlich habe ich das Gefühl, dass die Kinder, die wollen, dass die auch zuhause unterstützt werden. [...] Das gibt's ganz selten, dass Kinder in dem Alter aus eigenem Antrieb etwas machen« [WT 228: 100]. Derartige Rationalisierungen scheinen ihr Gerechtigkeitsempfinden in keiner Weise zu tangieren. Nachgefragt bezüglich ihres sehr positiven Wertes auf der Skala »Glaube an die gerechte Schule« angesichts der Klagen über Bildungsungleichheit sagt sie: »Dann könnte ich ja nicht zu dem stehen, was ich mache. Aber schlussendlich bin ich ein Teil von dem ganzen System und, ich muss das vertreten können gegenüber aussen« [WT 228: 146].

6.2.2.2.7 UT 87; 32-jährig; Klassenlehrerin 5./6. Klasse

»Meine Aufgabe ist das, was in diesem Lehrplan drin steht, mit diesen Kindern zu erreichen. Und mit manchen ein wenig mehr und mit manchen genau einfach knapp das. Aber gewichtet wird es eigentlich genau an diesem Lehrplan, sozusagen« [UT 87: 111].

Gemäß den Werten aus der Fragebogenuntersuchung ist auch diese Klassenlehrerin einer 5./6. Klasse in *Quadrant IV* (für Separation, gegen Leistungsausgleich) positioniert (vgl. Abb. 8, S. 292). Sie führt eine Klasse mit mehrheitlich Ausländerkindern (13 von 21). Sie verfügt über eine Berufserfahrung von 8 Jahren. Die junge Lehrerin schätzt im Fragebogen wenig Heterogenität als klar lernförderlicher ein als mäßige und viel Heterogenität. Bei der Frage, wie viel Prozent ihrer Zeit und Energie sie im Allgemeinen für welche Gruppe von Schülern aufwendet, zeichnet sich im Fragebogen ein interessantes Muster ab: Während das stärkste Drittel der Schülerinnen beginnend bei 40 Prozent zu Beginn des Schuljahres stetig weniger Zeit und Energie erhält, bis diesen Schülerinnen am Ende des Schuljahres noch 20 Prozent zukommt, steigt die Kurve beim mittleren Leistungsdrittel umgekehrt von 20 auf 40 Prozent. Das schwächste Drittel erhält demgegenüber fix 40 Prozent. Bei der realen Allokation der Ressourcen dieser Lehrerin entlang der abgefragten Tätigkeiten ergibt sich folgendes Bild: Die Vorbereitung des Unterrichts geht zu je 45 Prozent an die Stärksten und Schwächsten; das Mittelfeld erhält nur noch 10 Prozent. Während des Unterrichtens widmet diese Lehrerin den Stärksten nur 10 Prozent ihrer Aufmerksamkeit, während das Mittelfeld mit 50 und das schwächere Drittel mit 40 Prozent recht ausgeglichen berücksichtigt werden. Die Elternarbeit und Beratungstätigkeiten fallen mit 80 Prozent sehr deutlich zugunsten der schwächeren Schülerinnen und Schüler aus, während das mittlere Drittel mit 15 Prozent und das stärkere mit nur 5 Prozent auskommen muss. Für ihre Verteilungsentscheidungen helfen ihr gemäß ihren Angaben im Fragebogen weder ihr didaktisches Knowhow noch ein pädagogisches Weltbild oder Gerechtigkeitsempfinden. Im Interview sagt sie, es sei einfach eine Art »Intuition«. Mit einem Mittelwert von 2.00 (»stimmt weitgehend«) steht sie der Separation positiv gegenüber. Mit dem Wert 4.00 (»stimmt eher nicht«) lehnt sie auch die Intention des Ausgleichs von Leistungsunterschieden als Aufgabe der Lehrperson tendenziell ab bzw. bekennt sich moderat zur Notwendigkeit der Leistungs-Individualisierung. Was Fragen der Verteilungsgerechtigkeit betrifft, lehnt sie das Verdienst- und das Bedürfnigkeitsprinzip klar ab (Werte 6.00). Deutliche Zustimmung erhält einzig das Prinzip der Gleichverteilung (1.33). Der Wert von 2.25 auf der Skala »Glauben an die gerechte Schule« kann als unkritisch bezeichnet werden. Bezüglich der Pole »Integration versus Separation« müsste diese Lehrperson gemessen an den Werten aus der Fragebogenuntersuchung (Einstellung zu Heterogenität und zu Integrationsintentionen) und gemäß der vorgelegten Theorie eindeutige Positionen äußern. Tatsächlich erscheinen die ersten Voten passend:

»Und für die sehr schwachen Kinder da haben wir die Heilpädagogin, die uns hilft und so weiter. Wir können von Lernzielen befreien. [...] Dann nachher der mittlere Kuchen, der wird auch weniger angeschaut im Allgem/, also, da kommt man einfach nicht mehr dazu. Die sind einfach, die entsprechen dem Lehrmittel« [UT 87: 19–21].

Wer also für den angebotenen Unterricht zu schwach ist, wird zu Spezialisten ausgesondert oder zumindest von den gemeinsamen Lernzielen befreit. Die passende Unterrichtsorganisation sind gestufte Stoffpläne:

»Die Herausforderung ist, dass du nicht irgendwo nachlässt, also eben auch in dem Kuchen, der einfach mitzieht. Dass du wirklich bei allen dran bist, die es brauchen. Und bei allen drei Stufen, oder vier Stufen, mit denen ich dann gearbeitet habe, da eben wo dann der M lernzielbefreit war, da konnte ich dann einfach den A-Plan weglassen, da habe ich dann nur noch B, C, und D gehabt. Und, dass du dann wirklich auch visuell und was weiss ich nicht noch alles hinlegst. Das

ist wie drei Klassen. Also das musst du dann überall einführen und machen. [...] Also eben, J und L habe ich dann gut einmal können, sie in den Gang hinaus schicken und die haben das dann einfach gemacht, die haben so ein Gymnasial/ lehrmittel durchgemacht« [UT 87: 41].

Neben jenen, die lernzielbefreit sind, wird hier separiert in drei Leistungsgruppen gearbeitet. Auf die Frage, weshalb sie keine Heterogenität bevorzuge, betont diese junge Lehrerin die Bedeutung der Lehrmittel und des Lehrplans: »Also, es ist auch so, dass das vom Lehrmittel oder vom Lehrplan, das müssen ja trotzdem alle Gruppen machen« [UT 87: 47].

Was die *Intentionen zum Leistungsausgleich* betrifft, ergibt sich über den Verlauf des Interviews ein heterogenes Bild. Gemäß ihrem Mittelwert auf der Skala »Ausgleichsintention« müsste sie die Notwendigkeit des Ausgleichs von Schulleistungen klar verneinen. In der ersten Hälfte des Gesprächs können ihre Vorstellungen zur inneren Differenzierung in drei Komponenten zusammengefasst werden: Arbeit mit differenzierenden Stoffplänen, differenzierende Lehrmittel und die Organisation in Leistungsgruppen (was über den Lehrplan hinausgeht, z. B. für Gymi-Anwärter, findet selbstorganisiert auf dem Gang statt):

»Also das, was sie können müssten, das haben sie gehabt. Die hat man dann, ja, also, sorry, die konnte ich dann einfach beschäftigen mit irgendwelchen schwierigen Aufgaben oder, ähm, also einen Vortrag, [...] denen musst du nur noch ein Stichwort geben: ›Du: was interessiert dich? Hier ist der Computer. Los!‹ Und dann machen die dir einen 20-seitigen Vortrag. Also Hammer! Und die geben mir quasi die Möglichkeit, dass ich mich auf andere fokussieren kann« [UT 87: 71].

Im Verlauf des Gesprächs stellt diese Lehrerin dann zunehmend den Lehrplan als ihre zentrale Aufgabenstellung in den Mittelpunkt, was für sie zur logischen Konsequenz führt, dass Leistungen ausgeglichen werden:

»Ich habe meinen Lehrplan und das ist das, wo ich finde, das ist mein Arbeitsauftrag, das muss ich jetzt — halt diesen Kindern einfach, die muss ich jetzt alle reinziehen. Also diesen Leistungsgleichstand schaffen. — Und — ob es jetzt, also ob mein pädagogisches Weltbild genau mit dem übereinstimmt, ist dann wieder eine andere Sache. Also ich meine, von mir aus können diese Unterschiede in der Leistung sicher bestehen. Aber das deckt sich nicht mit dem, was meine Aufgabe ist. Meine Aufgabe ist das, was in diesem Lehrplan drin steht mit diesen Kindern zu erreichen. Und mit manchen ein wenig mehr und mit manchen genau einfach knapp das. Aber gewichtet wird es eigentlich genau an diesem Lehrplan, sozusagen« [UT 87: 111].

Was *Gerechtigkeitsfragen* betrifft, werden anscheinend Fragen sozialer Ungleichheit kaum mit ausgewiesenen Schulleistungen oder Fragen der Chancen bzw. der Bildungsgerechtigkeit verknüpft: Über den inzwischen lernzielbefreiten M und dessen Bruder, den sie in der vorherigen Klasse unterrichtete, sagt sie:

»Also im sozialen Bereich haben die immer nur ein ›Sehr gut‹ erreicht, beide. Immer anderen geholfen, immer da gewesen auch zuhause haben sie selber gekocht, weil Vater und Mutter beide arbeiten mussten, damit die überhaupt durchgekommen sind. Und so weiter. Und, einfach eben. Wahrscheinlich auch durch das, dass ... sie sind auch Zeitungen austragen gegangen am Abend. Dann ist das dann auf der Seite auch ein wenig zu kurz gekommen. Oder hat weniger Wichtigkeit. Also nicht dass er faul gewesen ist, gar nicht. Einfach wirklich auch, dass es langsamer ging« [UT 87: 39].

Solche Wahrnehmungen werden deskriptiv berichtet, ohne dass für diese Lehrerin dadurch prinzipielle Fragen der Bildungsgerechtigkeit gestellt wären. Gerechtigkeitsfragen werden

jedoch auch geschildert. Diese kommen während des Unterrichts und insbesondere mit Bezug auf Disziplinarfragen zum Tragen:

»Es gibt auch Probleme von Gerechtigkeit. Also wenn der M kommt und einfach den ganzen Tag blöd tut, dann muss ich einfach sagen: ›Du, du hast es jetzt echt verbockt, was soll ich jetzt meine Energien noch investieren? Schau doch, dass du dein Zeug hast.« Und du würdest ihn am liebsten hinausstellen. Aber dann. Dann muss ich auch sagen, dann müsste man mehr Energien haben, um ihn irgendwie wieder herunterzuholen und zu schauen. Aber dann sehe ich auch: Halt, es hat noch 20 andere« [UT 87: 97].

6.2.2.3 *Cross-Case-Analyse: Auffälligkeiten der Fälle im Vergleich*

Im Folgenden werden alle sich anbietenden Themen aus den Interviews einer vergleichenden Fallanalyse unterzogen. Dabei werden die Codes und Undercodes der Einzelfälle gelistet und danach befragt, inwiefern Auffälligkeiten bestehen, welche theoretisch plausibel erscheinen. Diese werden selbstverständlich nicht als Überzufälligkeiten i. S. statistischer Signifikanzen gewertet. Vielmehr geht es darum, mit den resultierenden Aussagen Indikatoren zur theoretischen Plausibilisierung bzw. Falsifizierung der Modelle zu gewinnen, welchen unterstellt wurde, grundlegende Differenzierungsintentionen und Gerechtigkeitsorientierungen zu systematisieren und in einen Zusammenhang bringen zu können.

6.2.2.3.1 Personaldaten

Um einen möglichst vollständigen Fallvergleich zu erhalten, wurden die 7 Fälle stets auch in Hinblick auf die Rohdaten verglichen, welche bereits zum Zeitpunkt des Interviews zur Verfügung standen bzw. mitunter zur Auswahl der Fälle beitrugen (vgl. Abschnitt 5.3.2). Zunächst wurden die allgemeinen Angaben bzw. Personaldaten verglichen und danach befragt, inwiefern Auffälligkeiten bestehen. In der Übersicht zeigt sich, dass bei den gewählten Fällen hinsichtlich Geschlecht, Ort, Stufe und Zusatzfunktionen nichts imponiert, was aus methodischer Sicht einen inhaltlichen Vergleich im Voraus fragwürdig erscheinen ließe. Als auffällig können höchstens drei Begebenheiten bezeichnet werden: zunächst die überzufällige Vertretung von Schulleitungen. Diese verteilt sich allerdings gleichmäßig über die Quadranten hinweg. Weiter fällt auf, dass im zweiten Quadranten zwei Frauen in derselben Stufe unterrichten – allerdings an verschiedenen Schulen und im einen Fall in einer gemischten Klasse. Drittens finden sich im vierten Quadranten zwei Frauen mit 5./6. Klassen, allerdings aus verschiedenen Kantonen.

6.2.2.3.2 Heterogenität als Herausforderung

Die erste Frage im Interview lautete: Inwiefern erleben die befragten Lehrpersonen den Umgang mit Leistungsunterschieden in der Klasse als Herausforderung oder Problem? Plausibel wäre, dass Lehrpersonen mit unterschiedlichen Differenzierungsintentionen Leistungsheterogenität verschieden erleben bzw. unterschiedliche Aspekte des Umgangs als Herausforderung bezeichnen. Mindestens erschiene es interessant, wenn eine Lehrperson, die durch ihren Unterricht eine dezidiert egalisierende Wirkung entfalten möchte, dieselben Herausforderungen angesichts der Leistungsheterogenität der Klasse beschreibt, wie eine Lehrperson, die in ihrer Arbeit v. a. einen Beitrag zur äußeren Differenzierung bzw. Triage zu einer passenden Beschulung sieht.

Die codierten Aussagen der interviewten »Extremfälle« zu dieser ersten Interviewfrage wurden zusammengefasst. Auffällig erscheint, dass »Differenzieren und Individualisieren« in allen Quadranten als Herausforderung im Umgang mit Heterogenität genannt wird – sowohl dort, wo Individualisierung als Hauptfunktion der Lehrtätigkeit betrachtet wird, als auch in jenen Fällen, in denen gemäß Mittelwerten aus der quantitativen Studie ein Leistungsausgleich angestrebt wird. Nicht im Widerspruch mit den theoretischen Annahmen, aber auch nicht weiter interpretierbar, steht ferner die Beobachtung, dass in den Quadranten II und IV jeweils die »Mehrarbeit durch Individualisieren« wie auch die »richtige Diagnose zwecks Allokation« betont wurde.

6.2.2.3.3 Präferiertes Ausmaß an Heterogenität

Alle Interviewten Lehrpersonen wurden nach ihrer Einstellung zur Heterogenität befragt. Konkret lautete die Frage: Wie viel Leistungsheterogenität ist optimal für das Lernen der Schüler? Es konnten die Alternativen »wenig«, »mässig« und »stark« eingeschätzt werden, wobei das Item sechsfach gestuft ist (1 = »trifft völlig zu«, 6 = »trifft überhaupt nicht zu«). Kaum überraschend wird »wenig« Heterogenität von den Exponentinnen und Exponenten der Quadranten III und IV bevorzugt, während Lehrpersonen, die stärker integrativ arbeiten möchten, eher »starke« Leistungsunterschiede als optimal für das Lernen beurteilen. Eine tabellarische Übersicht der Werte zeigt zudem, dass sich dieser Trend mit einer Ausnahme insofern auch in den Interviews wiederholt bzw. jedenfalls nicht widerlegt wird, als dass darüber hinaus präzisiert wird, dass das Ausmaß der Heterogenität eine untergeordnete Rolle spielt.

Es sei hier ebenfalls darauf hingewiesen, dass die Item-Konstruktion in der Methodenkritik dahingehend als unpräzise beurteilt werden muss, dass gemäß Titel des Items das »präferierte Ausmass an Heterogenität« erhoben werden sollte, stattdessen jedoch eine Expertise zur Frage eingeholt wird, inwiefern Lehrpersonen ein optimales Heterogenitätsausmaß für das Lernen der Schüler bezeichnen. Während ersteres die Einstellung der Lehrperson bzw. Präferenz bezüglich des eigenen Unterrichts im Zusammenhang mit der leistungsmäßigen Zusammensetzung der Lerngruppe darstellt, misst das Item effektiv die Beurteilung eines als direkt wirksam unterstellten, optimalen Zusammenhangs zwischen Leistungsheterogenität und Lernprozessen.

6.2.2.3.4 Reale Allokation über das Jahr bzw. nach Tätigkeit

Zwei interessante Skalen fragen nach der realen Verteilung von Förderressourcen in den verschiedenen Leistungsgruppen innerhalb der Klasse. Die erste betrifft die Verteilung über das Jahr, die zweite jene nach bestimmten Tätigkeiten. In Tabelle 13 (S. 316) sind die Werte jener Lehrpersonen aufgelistet, welche für den Fallvergleich ausgewählt wurden. Interessant erscheinen hier insbesondere die von den Lehrpersonen eingesetzten Werte. Grundsätzlich fällt auf, dass Förderung offensichtlich ungleich verteilt wird. Ohne in die Details gehen zu müssen, kann die Tabelle hinsichtlich der Fallvergleiche wie folgt zusammengefasst werden: Während die verglichenen Lehrpersonen in den Quadranten I und II teilweise dezidiert mehr Ressourcen bei den schwächeren Schülerinnen und Schülern investieren, erweist sich die Verteilung in den Quadranten III und IV sowohl über das Schuljahr hinweg als auch nach bestimmten Tätigkeiten augenscheinlich ausgeglichener.

Tab. 13: Reale Allokation von Förderung in der Fallanalyse (Angaben in Prozent)

		Reale Allokation übers Jahr			Reale Allokation nach Tätigkeiten		
		Anfang des Jahres	Mitte des Jahres	Ende des Jahres	Vorbereitung	Unterricht	Elternarbeit
BB 84	Starke	30	20	20	20	10	10
	Mittlere	30	20	20	20	30	20
	Schwächere	40	60	60	60	60	70
HW 78	Starke	10	10	10	–	–	–
	Mittlere	20	20	20	–	–	–
	Schwächere	70	70	70	100	100	100
SJ 318	Starke	10	20	30	30	20	25
	Mittlere	10	20	30	30	20	25
	Schwächere	80	60	40	40	60	50
TS 215	Starke	30	20	20	50	10	30
	Mittlere	30	30	20	25	40	20
	Schwächere	40	50	60	25	50	50
GU 262	Starke	20	10	10	30	20	20
	Mittlere	50	50	50	30	30	30
	Schwächere	30	40	40	30	50	50
WT 228	Starke	20	20	20	25	10	30
	Mittlere	40	40	40	30	45	35
	Schwächere	40	40	40	45	45	35
UT 87	Starke	40	30	20	45	10	05
	Mittlere	20	30	40	10	50	15
	Schwächere	40	40	40	45	40	80

6.2.2.3.5 Leistungsheterogenität als Gerechtigkeitsproblem

Im Fragebogen wurden die Lehrpersonen danach gefragt, inwiefern ihr Gerechtigkeitsinn beim Umgang mit Leistungsheterogenität hilfreich ist. Diese Kategorie wurde in direkter Konkurrenz zu »didaktischen Fähigkeiten« und zum »pädagogischen Weltbild« gesetzt. Entsprechend der Hypothese II (Abschnitt 6.1.2) konnte gezeigt werden, dass die Lehrpersonen der beiden Kantone den Umgang mit Leistungsheterogenität zwar durchaus als Gerechtigkeitsproblem wahrnehmen, dass sie sich jedoch bei der Verteilung ihrer Ressourcen signifikant weniger auf ihr Gerechtigkeitsempfinden als auf ihre didaktischen Fähigkeiten verlassen.

Hier soll die Frage beantwortet werden, inwiefern sich bei den interviewten Extremfällen augenscheinliche Differenzen zeigen, die auf Forschungsdesiderata hinweisen könnten. Es kann resümiert werden, dass das Gerechtigkeitsempfinden auch bei den Extremfällen zwar positiv gewürdigt wird, jedoch im Vergleich mit den anderen Angaben mehrheitlich eine nachgeordnete Rolle spielt. Es imponieren keine Muster, die offensichtlich mit den grundlegenden Intentionalitäten in Zusammenhang gebracht werden könnten. Zudem ist kein Quadrant auffällig.

6.2.2.3.6 Integration und ihre Grenzen

Aus der Fragebogenuntersuchung kann allgemein zusammengefasst werden, dass die befragten Lehrpersonen der Dimension »Integration versus Separation« unentschieden gegenüberstehen. Wie die interviewten Lehrpersonen diese Dimension weiter begründen, weshalb sie etwa bestimmte Aspekte der integrativen Förderung besonders wichtig finden, wurde in Abschnitt 6.2.1.2.6 (S. 285ff.) ausführlich referiert. In diesem Abschnitt geht es darum, nach Hinweisen Ausschau zu halten, inwiefern dem direkten Vergleich der Einstellungen der Extremfälle weiterführende Erkenntnisse oder Fragestellungen zu entnehmen sind.

Auffällig erscheint zunächst, dass die Lehrpersonen im ersten Quadranten (vgl. Abb. 8, S. 292) relativ komplexe Vorstellungen von Integration äußern. Den Portraits (vgl. Abschnitt 6.2.2.2, S. 293) kann etwa entnommen werden, dass Integration einem Bedürfnis der Gemeinde – der Eltern und der Kinder – entspreche, dass Integration die Förderung aller Kinder jenseits von Diagnosen meine und auch die Integration des Fachpersonals bedeute. »Integrative Schule« wird hier als eine gemeinsame Firma begriffen: »Da gehen wir arbeiten, alle zusammen, der Abwart, die Lehrer, die Schüler, die gehen da arbeiten« [BB 84: 70]. Die Grenzen der Integration sind hier systembedingt: »Also den Schwächsten definieren [!] wir« [HW 78: 45]. Die Argumente der Extremfälle im zweiten Quadranten lassen sich eher auf den Nenner der Schulorganisation bringen: Integration besteht hier v. a. aus Organisations- und Ressourcenfragen, welche entlang der Parameter »Klassengröße«, »Zeitressourcen«, »Ausbildung des Personals« oder »Unterrichtsmethoden« zu beantworten sind: »Ich will, dass alle Kinder thematisch angesprochen sind und alle Kinder vom gleichen Thema angesprochen sind. Und gefördert und gefordert« [TS 215: 18]. Die Grenzen der Integration kommen – kaum verwunderlich – dort zum Erliegen, wo Ressourcen den Anforderungen nicht mehr entsprechen, z. B. wenn Minimallernziele mit allen Kindern erreicht werden müssen. Die Legitimation von Integration erfolgt mit Rückgriff auf Expertenwissen: »Das belegen Studien, dass das Leistungspotential dieser Kinder nachher grösser ist in einer Normalklasse. Deshalb ist das eine Chance« [SJ 318: 88]. Auch das Problem der Stigmatisierung wird hier als wichtiger Grund genannt.

Ungleich bescheidener artikulieren und rationalisieren die Vertreterinnen und Vertreter der Quadranten III und IV »Integration«. In der stärksten Version besteht noch die Intention, dass unter den Schülerinnen und Schülern so etwas wie sozialer Kitt besteht: »Mir geht es darum, dass eine soziale Gruppe irgendwo einander wertschätzt. Egal, was sie mathematisch können« [GU 262]. Diese Lehrpersonen bieten einen Unterricht, der sich am »Mittelfeld« orientiert. Bei allen drei Lehrpersonen wird separiert in Leistungsgruppen gearbeitet. »Und für die sehr schwachen Kinder da haben wir die Heilpädagogin, die uns hilft« [UT 87: 19f.]. Weitere Schülerinnen und Schüler sind lernzielbefreit. Die sepa-

rative Seite dieser Haltung wirkt substanziell ebenfalls wenig durchdacht, teilweise sogar tautologisch: »Aber klar ist es hart, wenn ein Kind in die Realschule kommt, oder wenn es in die Sonderschulklasse muss, aber schlussendlich ist es doch einfach dort wo es einfach hingehört. Und dort kann man das Bestmögliche aus dem Kind wieder herausholen« [WT 228: 110].

6.2.2.3.7 Leistungen homogenisieren?

Aus den Antworten in der Fragebogenerhebung geht hervor, dass die Lehrpersonen in den beiden Kantonen tendenziell eher zur Individualisierung als zum Ausgleich von Schulleistungen neigen (4 = »stimmt eher nicht«), wenn sie nach der für sie zentralen Intention befragt werden. Wie die interviewten Lehrpersonen diese Dimension weiter begründen und welche Aspekte der kompensierenden Förderung sie besonders wichtig finden, wurde in Abschnitt 6.2.1.2.6 (S. 285ff.) ausführlich referiert. Im Folgenden geht es darum, durch Kontrastierung der Extrempositionen Argumentationsmuster aufzuspüren und Hinweise auf etwaige Prototypen zu beschreiben.

Die Interview-Aussagen der Extremfälle im ersten (und auch im zweiten) Quadranten bestechen wiederum durch fachliche Eloquenz. Deutlich kommt dies beispielsweise in Aussagen zum Ausdruck, in dem die Individualisierungspraxis im historischen Rückblick kritisch gewürdigt wird: »Früher hat man doch gesagt: Du machst ein paar Aufgaben weniger und du machst ein paar Aufgaben mehr. Das war in etwa die Differenzierung« [BB 84: 41].⁹³ Obwohl die Mittelwerte dieser Extremfälle gemäß der Ausgleichsskala gegenüber der Individualisierung eher kritisch sind, scheint es, die integrative Förderpraxis an diesen Schulen bedinge es – quasi selbstevident – dezidiert differenzierend bzw. individualisierend zu arbeiten. Zudem werden hier Argumente aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive geäußert, z. B. wenn versucht wird, »den Kindern aufzuzeigen als ganze Gesellschaft, das macht nichts, wenn du das nicht so gut kannst, du kannst dann dafür das. Da müssen wir uns auch nichts vormachen. Das prägt die Gesellschaft enorm« [HW 78: 47]. Die Grenzen der Individualisierung werden in der Notwendigkeit verbindlicher Erwartungen oder Standards gesehen: »Weil das Kind muss auch noch etwas wollen oder weil, wenn ich immer nur differenziere und immer herunterschraube, dann geht das nicht, das ist unmöglich« BB 84: 76]. »Du musst einem Kind eben auch vermitteln können, dass Anstrengung zum Lernen gehört« [HW 78: 49]. Bezeichnend ist hier auch – übrigens in Übereinstimmung mit dem Einzelfall GU 262 in Quadrant III und mit der hier generell vertretenen These – dass diese Lehrpersonen dem formalen Schulstoff eine prioritäre Relevanz absprechen: »Und das Lesenlernen ist ja dann eigentlich nicht zentral. Einfach Kontakt haben mit Kindern, die sind und du auch bist« [HW 78: 43].

Die Expertinnen in Quadrant II stehen gemäß den Werten auf der Ausgleichsskala dezidiert für Individualisierung ein. Dies dürfte übrigens nicht in logischem Widerspruch zur Tatsache stehen, dass z. B. der Extremfall SJ 318 das schulisch »schwächste Drittel der Schülerinnen und Schüler« gemäß der Skala »Reale Allokation« (vgl. z. B. Abschnitt 6.2.2.3.4, S. 315) stark bevorteilt. Die überproportionale Förderung der schwächeren

⁹³ Wie weiter unten illustriert werden kann, entspricht diese lakonische Bemerkung wörtlich den expliziten Äußerungen der beiden Quadranten III und IV. WT 228 etwa schildert: »Ich habe mehr so wie einen Grundstock, den alle machen müssen, und die von der Bezirksschule die machen dann einfach noch mehr« [WT 228: 70].

Schülerinnen und Schüler scheint demnach – entgegen der in dieser Schrift vertretenen These – nicht mit der Intention des Leistungsausgleichs einhergehen zu müssen, sondern kann durchaus im Dienste der Individualisierung stehen. Inhaltlich wird hier wiederum v. a. unterrichtsorganisatorisch und pädagogisch-psychologisch argumentiert: Individualisierung sei notwendig zum Aufbau eines positiven schulischen Selbstkonzeptes am Anfang der Schulkarriere. Maßgebend für diesen individualisierenden Ansatz ist an vielen Stellen des Interviews die Lernfreude der Schülerinnen.

Bezüglich des Ausgleichs besteht im Quadranten II unter Legitimationsgesichtspunkten keine konsequente Ablehnung. Ein Fall schildert beispielsweise:

»Ich würde nie sagen: Ja, ja, die sollen selber schauen. Oder: Da schauen ja die Eltern zuhause. Und, ähm, ich denke, auch da, das Gefühl zu haben, was braucht dieses Kind jetzt, damit es gerne in die Schule kommt und damit es auch in dem Sinne für sich herausgefordert ist und für sich, ähm, ja, quasi sein Erfolgserlebnis hat. Und das brauchen alle, das braucht auch der Hochbegabte, das brauchen auch extrem fleissige Kinder, das brauchen auch motivierte Kinder. Und das, denke ich, ist das Wichtigste« [SJ 318: 102].

Im anderen Fall wird die Notwendigkeit von Leistungsstandards geradezu begrüßt. Insbesondere der Fall TS 215 schildert eindrücklich, inwiefern es Verbindlichkeiten für die ganze Klasse brauche, »weil heutzutage sind viele Kinder sich gewohnt, dass sie alles haben können, wie massgeschneidert. Und das ist relativ schwierig in der Schule. Das ist das, was ich finde, ich habe angefangen mit ganz stark Individualisieren vor zwölf Jahren, und das Problem ist, also ganz viele Kinder werden als Gruppe nicht mehr angesprochen« [59].

Wiederum fällt in Quadrant III und IV ein in fachlicher Hinsicht vergleichsweise unspezifisches Vokabular auf. Gleichzeitig ist inhaltlich teilweise schwer erkennbar, worin die Argumente tatsächlich bestehen. GU 262 sagt etwa:

»Ich meine, persönlich differenziere ich sehr stark. Aber mehr menschlich. [...] Mir ist wichtig, sie zu kennen, deshalb ist mir diese Differenzierung ein wenig zuwider, einfach. Ähm, Differenzierung geht ja in die Schwäche und in die Stärke, oder? [...] Ich habe früher Gruppenarbeiten gehasst. Dann habe ich einfach nichts gemacht. Und bei den Lehrern, die etwas erwartet haben, da habe ich Höchstleistungen gebracht. [...] Und zuviel Differenzierung, zuviel Gruppenarbeiten verwässert es« [GU 262: 50].

Gemeinsam ist diesen Fällen auch hier die Orientierung des Unterrichts am Leistungsmittelfeld und die Arbeit mit differenzierenden Stoffplänen, differenzierenden Lehrmitteln bzw. die Organisation in Leistungsgruppen. Die Positionen unterschieden sich jedoch bezüglich der Relevanz des Schulstoffs bzw. des Lehrplans: Während im Fall von GU 262 der Schulstoff eine eher untergeordnete Rolle spielt (»Das Ziel, was alle erreichen müssen, ist, dass jedes das gibt, was es kann« [GU 262: 58]), ist für WT 228 eines »ganz klar: Ich habe 21 oder 22 Kinder gehabt in der letzten Klasse und da kannst du nicht mehr auf jedes Kind einzeln eingehen. Das geht schlichtweg nicht« [WT 228: 20]. UT 87 schildert, dass das, was über den Lehrplan hinausgeht, selbstorganisiert im Gang draußen stattfindet: »Also das, was sie können müssten, das haben sie gehabt. Die hat man dann, ja, also, sorry,« [UT 87: 71]. Auffällig erscheint in diesen beiden Quadranten zudem, dass die im Fragebogen zum Ausdruck gebrachten Positionen bezüglich der Notwendigkeit der Homogenisierung von Schulleistungen im Interview nicht verteidigt werden und teilweise sogar in gegenteilige, aus Sicht der vorliegenden These widersprüchliche Vorstellungen

einmünden. Die Lehrerin aus Fall UT 87 beispielsweise, die Intention des Ausgleichs von Leistungsdifferenzen als Aufgabe der Lehrperson tendenziell ablehnt, sagt im Interview: »Ich habe meinen Lehrplan und das ist das, wo ich finde, das ist mein Arbeitsauftrag, das muss ich jetzt – halt diesen Kindern einfach, die muss ich jetzt alle reinziehen. Also diesen Leistungsgleichstand schaffen« [111].

6.2.2.3.8 Gerechtigkeitsorientierungen im Vergleich

Grundsätzlich ist inzwischen geklärt, dass das Prinzip der Gleichverteilung im schulischen Alltag der zwei Kantone offensichtlich breite Zustimmung erhält, währenddessen das Bedürftigkeitsprinzip tendenziell und das Verdienstprinzip deutlich abgelehnt wird (vgl. 6.2.1.2.7, S. 289). Ebenfalls hat sich herausgestellt, dass die Lehrpersonen mehrheitlich davon überzeugt sind, dass es in der Schule im Allgemeinen gerecht zu- und hergeht. Den Ergebnissen der quantitativen Studie ist – um zur besseren Vergegenwärtigung ein paar Beispiele zu nennen – zu entnehmen, dass die Lehrpersonen aus den zwei Kantonen eindeutige und sich systematisch unterscheidende Präferenzen für Gerechtigkeitsorientierungen zeigen (Hypothese 1, Abschnitt 6.1.2, S. 262). Wir wissen, dass die Präferenz der Gleichheitsnorm negativ mit jener des Leistungs- bzw. Verdienstprinzips und gleichzeitig auch negativ mit der Präferenz des Bedürfnisprinzips zusammenhängt (vgl. Hypothese X, Abschnitt 6.1.4). Ferner hat sich herausgestellt, dass sich Lehrpersonen darin unterscheiden, ob sie in systematischer und dezidierte Weise dem Gleichheitsprinzip als Gerechtigkeitsorientierung folgen, oder aber für Ungleichbehandlung plädieren (Hypothese XI). Weiter wissen wir, dass in der untersuchten Stichprobe die Präferenz für das Bedürftigkeitsprinzip nicht negativ, sondern positiv mit jener für das Leistungs- oder Verdienstprinzip (Meritokratie) zusammenhängt (Hypothese XII). Schließlich hat sich beispielsweise auch erwiesen, dass der »Glaube an die gerechte Schule« signifikant stärker positiv mit der Präferenz für das Gleichbehandlungsprinzip zusammenhängt als mit den zwei anderen Gerechtigkeitsorientierungen (Hypothese XVI, S. 273).

Ein Vergleich der Extrempositionen aus den Interviews zeigt folgendes Bild: Im ersten Quadranten besteht Einhelligkeit darüber, dass Gerechtigkeit ein nicht zu erreichendes Ideal ist – sowohl aus pädagogischer als auch aus gesellschaftlicher Perspektive: »Wo immer ich hier dieses Tischtuch hebe und gerecht sein will, da gibt es an einem anderen Ort einen Rumpf. Ich kann gar nicht, da bin ich chancenlos« [BB 84: 100]. »Und die Unterschiede kannst du nicht, also Gerechtigkeit wirst du nicht hinbekommen, weil die Gesellschaft ist ja auch nicht gerecht« [HW 78: 75]. Die Schwierigkeit bestehe darin, dass Lehrpersonen persönliche, auch emotionale Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern haben. Das Schaffen von Ausgleichen wird übereinstimmend als ein Aspekt der Integrationsaufgabe der Schule gesehen: z. B. »Ausgleiche zu schaffen, das wäre für mich auch ein Teil von Integration« [BB 84: 112]. Interessanterweise steht für diese beiden Experten die Aufgabe, Ausgleich zu schaffen, nicht in Widerspruch zu ihren – gegenseitig ebenfalls nicht übereinstimmenden – Gerechtigkeitspräferenzen. Mindestens besteht Einigkeit darin, dass den eigenen momentanen Gerechtigkeits-Intuitionen mit Skepsis zu begegnen ist. Insofern überrascht es kaum, dass beide mit durchaus selbstkritischer Absicht sagen, in der Schule gehe es im Allgemeinen ungerecht zu:

»Also ich denke, es gibt gerechtere Schulsysteme. Mein Gefühl ist, man kann keine andere Schule machen, wenn man keine andere Gesellschaft macht. Die Schule ist ein Abbild der Gesellschaft.

Und meine Hoffnung wäre, dass man sagen könnte, die Schule wird ein wenig gerechter« [HW 78: 83].

Im zweiten Quadranten finden sich wiederum stark pädagogisch gefärbte Argumente: »Jedem Kind das zu geben, was es braucht, um sein Potenzial ausschöpfen zu können, oder? — Und nicht, allen gleich viel zu geben« [SJ 318: 74]. Dieser Gleichheitsbegriff meint also prinzipielle Gleichheit im Anspruch auf individuelle Förderung:

»Wenn man einfach die Lernmotivation und Lernfreude zuoberst hat, oder, dann denke ich, da brauchen manchmal auch sehr fleissige und sehr begabte Kinder etwas mehr. [...] Ich würde es sicher nicht unterschreiben, dass man die links liegen lassen soll, weil die ihren Weg schon machen« [SJ 318: 102].

Eine ähnliche Stoßrichtung vertritt die zweite Lehrperson aus diesem Cluster, welche ebenfalls die »ausgleichende Gerechtigkeit« aus pädagogischer Sicht problematisiert:

»Die Frage ist, ob man das muss. Das ist immer meine Frage, wenn Chancengleichheit kommt. Das frage ich mich eben. Ob das wirklich so wahn Sinnig anzustreben ist oder nicht. Ich denke eben, bei krasser Ungerechtigkeit, wo jetzt wirklich ein Kind niemanden hat, der ihm hilft, wenn ein Kind kein eigenes Bett hat, also wirklich, wenn das Grundlegende fehlt, dort kann die Schule nicht helfen, da muss man hinsehen und hinstehen und sagen, da ist etwas nicht in Ordnung. Aber, wenn ein Kind andere Prioritäten hat oder andere Talente?« [TS 215: 72].

Angesprochen auf die allgemeine Gerechtigkeit in der Schule sind beide übereinstimmend kritisch: »Ich finde, es ist sehr ungerecht in der Schule« [SJ 318: 110]. »Ich will da sagen, also unsere ganze Bildungslandschaft ist sehr ungerecht« [TS 215: 70].

Der Einzelfall im dritten Quadranten geht ebenfalls von prinzipieller Gleichheit aus: Allen so viel, wie sie zu ihrer optimalen Entwicklung benötigen. Leider wird nicht ausgeführt, wie konkret zwischen den je individuell nötigen Förderaktivitäten und dem Ausgleich zu den Ansprüchen der anderen und jenen der Klasse als Ganzem vermittelt wird. Klar wird gegen Meritokratie votiert: »Wenn jemand für die fleissigsten drei Prozent Schule gibt, heisst doch das, dass es 97% der Schüler angurkt. Aber warum? Kann ja sein, dass es die wegen mir als Lehrer angurkt« [GU 262: 58]. Im Allgemeinen geht es gemäß diesem Schulleiter gerecht zu und her in der Schule.

Im vierten Quadranten herrscht breite Uneinigkeit – selbst hinsichtlich eigener Positionen aus der quantitativen Befragung. Zudem werden Fragen sozialer Ungleichheit kaum mit resultierenden Schulleistungen oder Fragen der Chancen bzw. Bildungsgerechtigkeit verknüpft. Zunächst sei der besondere Einzelfall einer Lehrperson referiert, die das Bedürfnis- und das Gleichheitsgebot in ausgeprägtem Maße befürwortet: »Du musst denen am meisten geben, die es am nötigsten haben« [WT 228: 130]. Zur Begründung wird ein Beispiel im Zusammenhang mit einer Stillarbeit ausgeführt (die Lehrerin kann den eher schüchternen Kindern etwas zeigen, ohne dass diese sich in der Klasse exponieren müssen), welches zunehmend in Richtung der Legitimation einer recht »frostigen« Angebotsgleichheit kippt:

»Und dann habe ich auch das Gefühl, dass das gerecht verteilt ist. Weil jedes Kind die Chance gehabt hat, es hätte fragen können, wenn es gewollt hätte, wenn es nicht will, kann es sein, dass es sich nicht traut — das ist immer noch möglich, es gibt immer noch solche Kinder — aber es hat jedes fragen können« [WT 228: 136].

Die Logik der Angebotsgleichheit findet sich an diversen Stellen – sie erhält sogar bisweilen einen meritokratischen Einschlag: »Diese Kinder, wo es hängen bleibt, da ist es gut. Und das sind die, die nachher die besseren Chancen haben. Und bei den anderen bleibt es halt nicht hängen« [WT 228: 92] bzw. »Und sobald ich merke, dass sie eigentlich gar nicht wollen, dann hört es auf bei mir. Dann muss ich dann sagen, gut, dann machen wir einfach das, was es hier gibt« [WT 228: 96]. Gerechtigkeitsfragen haben einen direkten Bezug zum Unterricht, insbesondere zu Disziplinarfragen: »Es gibt auch Probleme von Gerechtigkeit. Also wenn der M kommt und einfach den ganzen Tag blöd tut, dann muss ich einfach sagen: ›Du, du hast es jetzt echt verbockt, was soll ich jetzt meine Energien noch investieren?‹« [UT 87: 97]. Beide Lehrpersonen gehen davon aus, dass es in der Schule im Allgemeinen gerecht zu- und hergeht. Nachgefragt bezüglich ihres sehr positiven Wertes auf dieser Skala angesichts der Klagen über Bildungsungleichheit meint die eine Lehrerin: »Dann könnte ich ja nicht zu dem stehen, was ich mache. Aber schlussendlich bin ich ein Teil von dem ganzen System und ich muss das vertreten können gegenüber aussen« [WT 228: 146].

6.2.2.4 *Ergebnisse der fallvergleichenden Analyse*

Ziel dieses Abschnitts ist es, Auffälligkeiten aus dem Vergleich der Einzelfälle in eine Zusammenschau zu bringen und auf diesem Weg nochmals Evidenzen zur Plausibilität der in dieser Studie unterstellten Modelle zu gewinnen, nach denen sich grundlegende Differenzierungsintentionen und Gerechtigkeitsorientierungen systematisieren und in einen Zusammenhang bringen lassen. Der vergleichenden Analyse der Personaldaten konnte entnommen werden, dass bei den gewählten Fällen hinsichtlich Geschlecht, Ort, Stufe und Zusatzfunktionen nichts imponiert, was aus methodischer Sicht einen inhaltlichen Vergleich von vornherein fragwürdig erscheinen ließe.

In allen Quadranten kommt zum Ausdruck, dass Differenzieren/Individualisieren als besondere Herausforderung im Umgang mit Leistungsheterogenität anzusehen ist. Dieses Problem scheint also aus der Perspektive der vorliegenden Studie ein unspezifisches zu sein. Aus Sicht der Lehrpersonen, die in den Quadranten II und IV positioniert sind, scheinen ebenfalls die »Mehrarbeit durch das Individualisieren« und die »richtigen Diagnosen zwecks Allokation« besonders erwähnenswert zu sein. Bezogen auf das präferierte Ausmaß an Leistungsheterogenität ist zu sagen, dass keine systematischen Zusammenhänge mit den Grundintentionen ausgemacht werden können. Dasselbe gilt für die Frage, inwiefern das eigene Gerechtigkeitsempfinden im Umgang mit Heterogenität hilfreich ist. Es zeigt sich, dass dieses zwar auch von den Extremgruppen gewürdigt wird, jedoch im Vergleich mit didaktischen Fähigkeiten oder dem pädagogischen Weltbild eine eher nachgeordnete Rolle spielt. Weil kein Quadrant auffällig ist, können die Aussagen nicht anhand der Intentionalitäten systematisiert werden.

Die interviewten Lehrpersonen scheinen Förderressourcen in den verschiedenen Leistungsgruppen innerhalb der Klasse systematisch unterschiedlich zu verteilen. Der Extremgruppenvergleich legt nahe, dass Lehrpersonen in den Quadranten I und II (integrationsorientiert) dezidiert mehr Ressourcen bei den schwächeren Schülerinnen und Schülern investieren dürften. In den Quadranten III und IV fällt die Verteilung – sowohl über das Schuljahr hinweg als auch nach bestimmten Tätigkeiten gegliedert – ausgeglichener aus.

Bezogen auf die Frage der Integration und ihrer Grenzen hat sich gezeigt, dass die Aussagen im Quadranten I auf komplexe demokratische Vorstellungen von Integration schließen lassen: Das Bedürfnis der Gemeinde, Kinder jenseits von Diagnosen zu fördern – an einem Ort, an dem die Kinder und Erwachsenen gemeinsam arbeiten. Die Grenzen der Integrationsfähigkeit werden von ebendieser Gemeinde definiert – oder sie liegen im Übertritt bzw. in inkompatiblen Förderkulturen zwischen den Schulstufen. Die Argumentationen im Quadranten II sind eher schulorganisatorischer Natur: Entscheidend für die Integration ist ihre technische Machbarkeit – in Abhängigkeit von Methoden- oder Ressourcenfragen. Integration wird mit wissenschaftlichen Evidenzen legitimiert. Die Grenzen der Integration sind dort erreicht, wo den Anforderungen pädagogisch nicht mehr entsprochen werden kann. Etwas weniger differenziert artikulieren die Exponenten der Quadranten III und IV ihr Verständnis von Integration: Im besten Fall geht es um gegenseitige Wertschätzung im Klassenverband – unabhängig von der individuellen Leistungsfähigkeit. Der Unterricht orientiert sich »am Mittelfeld«, wobei in allen drei Fällen differenziert in Leistungsgruppen gearbeitet wird. Auch die Rationalisierungen zu »Separation« bleiben durchweg vage, teilweise sogar tautologisch: »Kinder, die in die Sonderschule separiert werden, sind dann dort, wo sie einfach hingehören«.

Auch bei den Fragen zur Intention, Leistungen auszugleichen, imponieren die Aussagen in den Quadranten I und II durch ihre fachliche Eloquenz. Es dürfte – gemessen an den Aussagen dieser Fachleute – die integrative Förderpraxis an diesen Schulen sein, die bedingt, dass die Lehrpersonen in beiden Quadranten ausgeprägt individualisierend unterrichten. In den Interviews wurden die Positionen daher nicht konsistent verteidigt. Wieder wird in Quadrant I aus gesamtgesellschaftlicher Sicht argumentiert, was u. a. zur Einsicht in die Notwendigkeit führt, Kindern zu vermitteln, dass »Anstrengung zum Lernen gehört«. Überhaupt liegen die Grenzen der Individualisierung gemäß diesen Fachleuten in der Notwendigkeit verbindlicher Erwartungen und Standards. Gerade Zieldifferenzierung widerspreche eigentlich der Idee einer Staatsschule. In Quadrant II wird wiederum v. a. »technisch-pädagogisch« argumentiert: Individualisierung diene dem Aufbau eines positiven schulischen Selbstkonzepts und der Lernmotivation, was sich positiv auf das Leistungsverhalten auswirke. Diese Motivation brauchen alle Kinder – unabhängig von ihrer Bildungsaspiration oder ihrem Leistungspotenzial. Das spricht gegen das Ziel, Leistungen auszugleichen. In den Aussagen der Fachleute aus den Quadranten III und IV kommt wiederum eine vergleichsweise prekäre Fachlichkeit zum Ausdruck: Differenzierung wird in einem Beispiel zuerst auf »Gruppenarbeiten« reduziert, um diese Sozialform später bezogen auf Leistungsmotivation in Widerspruch zu Lehrpersonen zu setzen, »die etwas erwartet haben«. Die Positionen unterscheiden sich bezogen auf die Relevanz und Priorität des »Schulstoffs« und des Lehrplans: In Quadrant III spielt der Stoff eine untergeordnete Rolle, in Quadrant IV ist der Lehrplan das Maß der Dinge (interessant ist darüber hinaus eine inhaltliche Übereinstimmung in dieser Frage in den Quadranten I und III). Daneben ist innerhalb des Quadranten IV wenig Übereinstimmendes und auch Widersprüchliches auszumachen.

Was die Gerechtigkeitsorientierungen betrifft, wird im *ersten Quadranten* verdeutlicht, dass Gerechtigkeit ein sowohl in gesellschaftlicher als auch in pädagogischer Hinsicht nicht zu erreichendes Ideal ist. Trotzdem wird übereinstimmend und explizit erklärt, dass das Schaffen von Ausgleich als eine Integrationsaufgabe der Schule zu begreifen ist. Ebenfalls besteht Einigkeit darin, dass den eigenen Gerechtigkeits-Intuitionen mit Skep-

sis zu begegnen ist und es überhaupt in der Schule im Allgemeinen eher ungerecht zu- und hergeht. Bezüglich der drei Allokationsnormen besteht keine Einigkeit. Im *zweiten Quadranten* wird wiederum eher pädagogisch argumentiert: Es gilt prinzipielle Gleichheit im Anspruch auf Förderung und Lernfreude für alle Kinder, was zwar nicht bedeute, »allen gleich viel zu geben« [SJ 318: 74], aber auch nicht die Verpflichtung zum Ausgleich meint, z. B. »wenn ein Kind andere Prioritäten hat oder andere Talente« [TS 215: 72]. Ebenfalls von prinzipieller Gleichheit geht der Einzelfall im *dritten Quadranten* aus, wenngleich nicht expliziert wird, wie zwischen individuellen Ansprüchen und jenen der Gruppe vermittelt werden soll. Wie in den ersten beiden Quadranten wird Meritokratie klar abgelehnt. Zudem wird hier davon ausgegangen, dass es in der Schule gerecht zu- und hergeht. Die Aussagen im vierten Quadranten konnten aufgrund ihrer Widersprüchlichkeit (zu den Angaben im Fragebogen und auch zu mündlich bereits geäußerten Aussagen) kaum systematisiert werden. Fragen der sozialen Ungleichheit (der Schülerschaft) werden zwar wahrgenommen, jedoch kaum mit Fragen der Leistungsheterogenität bzw. der Gerechtigkeit in Verbindung gebracht. Einige Aussagen werden konzeptionell zuerst entsprechend dem Bedürftigkeitsprinzip geäußert, entpuppen sich aber bei längerer Begründung als gleichheits- bzw. teilweise sogar verdienstproportionale Sichtweise. Gemeinsam ist den Aussagen, dass schulische Gerechtigkeitsfragen einen direkten Bezug zum Unterrichtsgeschehen bzw. zu Disziplinarfragen erkennen lassen. Dass die Schule im Allgemeinen gerecht ist, wird jedoch nicht bezweifelt.

Kapitel 7:

Diskussion

In diesem Kapitel werden zuerst die Ergebnisse zusammengefasst und auf die Theorie bezogen diskutiert (7.1). In einem zweiten Schritt wird die vorliegende Untersuchung sodann unter methodischen Gesichtspunkten kritisch reflektiert (7.2). Danach folgen Bemerkungen zu naheliegenden Konsequenzen aus pädagogischer Sicht (7.3). Unter dem Titel ›Ausblick‹ seien schließlich einige Gedanken über mögliche Fragestellungen für zukünftige Studien bzw. lohnende Nachfolgeuntersuchungen zum Thema erörtert (7.4).

7.1 Diskussion der Ergebnisse

Nachfolgend wird zur Übersicht in aller Kürze nochmals die deskriptive Statistik zusammengefasst. In Abschnitt 7.1.1 sind Diskussionspunkte zu den Ergebnissen der impliziten Hypothesen, unter 7.1.2 jene zu den Differenzierungsintentionen zusammengefasst. Im Abschnitt 7.1.3 findet sich eine vertiefende Erörterung der Ergebnisse zur Legitimation von Verteilungen und unter 7.1.4 zum Glauben an die gerechte Schule. Schließlich werden im Abschnitt 7.1.5 die Ergebnisse der fallvergleichenden Analysen aus der qualitativen Studie bilanziert.

In Abschnitt 6.1.1 (S. 259ff.) wurde eine ausführliche deskriptive Statistik zur quantitativen Studie ausgeführt. Diese wird hier aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht nochmals aufgerollt. Stattdessen ist auszuführen, dass von den Teilnehmenden rund 77 Prozent Frauen und rund 70 Prozent aus dem Kanton Solothurn waren. Betreffend Altersverteilung, Berufsbildung (64 Prozent Kindergärtnerinnen- bzw. Lehrerinnenseminar), Berufserfahrung, Anstellungsgrad und Funktion (72 Prozent Klassenlehrpersonen) und Schulstufe erscheinen die Angaben unauffällig. Auch die Informationen zur Schule erscheinen repräsentativ: Die Befragten stammen aus 71 verschiedenen Schulen aus insgesamt 53 Schulgemeinden. In der durchschnittlichen Schule arbeiten 12 Lehrpersonen, kein/-e Sozialarbeiter/-innen, 2 Heilpädagoginnen und 2 andere. Durchschnittlich besuchen 170 Kinder diese Schule, wobei die Klasse im Schnitt 19 Schüler/-innen zählt, von denen 15 Schweizer/-innen sind. 2 Kinder erhalten heilpädagogischen Förderunterricht und 2 Kinder zeigen Verhaltensauffälligkeiten. In 72 Prozent der Fälle findet spezifische Förderung außerhalb der Klasse statt. 49 Prozent der Lehrer/-innen beurteilen die Leistungsunterschiede in der Klasse als eher groß, 41 Prozent als sehr groß. Die Klassengröße wird zu 67 Prozent als Klasse gerade richtig, in 31 Prozent als sehr groß empfunden.

Diese Angaben verdeutlichen, dass der empirische Teil der vorliegenden Untersuchung auf Daten beruhen dürfte, die für die zwei Kantone Solothurn und Appenzell Ausserrhoden im Schuljahr 2007/2008 repräsentativ waren. Die Schlussfolgerungen aus den Analysen dieser Daten, wie sie nachfolgend formuliert werden, beanspruchen, wenn nicht anders angegeben, ihre Gültigkeit für die Grundgesamtheit der Lehrpersonen dieser zwei Kantone.

7.1.1 Diskussion der Ergebnisse zu den impliziten Thesen

Entsprechend der *Hypothese I* hat sich herausgestellt, dass die Lehrpersonen eindeutige und sich systematisch unterscheidende Präferenzen für Gerechtigkeitsorientierungen hegen dürften. Gerechtigkeitsorientierungen dienen laut der hier vorgenommenen Definition der Vereinfachung der Legitimation bzw. der Priorisierung von Ansprüchen in Verteilungsfragen. Im Prinzip hätte – allerdings nur in einer schwachen Form – bereits mit der Faktorenanalyse argumentiert werden können, dass die drei Distributionsnormen Gleichheit, Verdienst und Bedürftigkeit als eigenständige Faktoren imponieren und somit als eindeutige Präferenzen bestätigt sind. In Abschnitt 7.2.2 wird das methodische Problem kritisiert, das mit der Tatsache zusammenhängt, dass neben der Beurteilung der einzelnen Items nicht verlangt wurde, zwischen Alternativen auszuwählen. Dies hatte den Nachteil, dass Hypothese I nur mit großer methodischer Umständlichkeit geprüft werden konnte und sich immerhin noch rund ein Viertel der Lehrpersonen indifferent verhält bzw. sich nicht eindeutig auf eine Verteilnorm festlegen mag. Daher ist es schwierig, eindeutig zu interpretieren bzw. zu verstehen, wie und warum die gleichzeitige Präferenz verschiedener Verpflichtungsaspekte von den Betroffenen nicht als Widerspruch erlebt wird. Andererseits ist die gewählte Herangehensweise konsequent. Sie entspricht insbesondere dem unter 3.2.1.1 (S. 133ff.) beschriebenen Mehr-Prinzipien-Ansatz: Unabhängig von prinzipiellen Präferenzen müssen Lehrpersonen demnach Leistungs-, Gleichheits- und Bedürftigkeitskriterien abwägen, wenn Verteilungsfragen zu lösen sind. Dabei werden ihre Entscheidungen sowohl von der Beziehungsqualität beeinflusst als auch von anderen Merkmalen der Situation oder etwa von angestrebten Zielen.

Leistungsheterogenität wurde als Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich schulischer Leistungen in einer Klasse definiert. Es ist davon auszugehen, dass sich Probleme des schulischen Umgangs mit Heterogenität – mögen sie mit sozialer oder kultureller Herkunft zusammenhängen, mit dem Geschlecht oder anderem – aus Sicht der Lehrpersonen stets in Leistungsdifferenzen ihren Niederschlag finden bzw. als solche in Erscheinung treten. Mit dieser Leistungsheterogenität haben Lehrpersonen umzugehen: sei es, indem sie als Gegebenheit zur Kenntnis genommen, als förderwirksames *Movens* in den Unterricht implementiert oder aktiv verändert wird. Was auch immer Lehrpersonen mit Leistungsunterschieden anfangen: Schulische Förderaktivitäten müssen in der Klasse koordiniert werden. Diese Koordination ist prinzipiell gerechtigkeitsrelevant, weil es um Allokationsfragen in einem institutionellen Rahmen geht. In der vorliegenden Schrift wurde Förderung deshalb konsequent als endliche Ressource betrachtet. Ressourcen wurden als durch die Lehrperson verteilte Aufmerksamkeit und Unterstützung bzw. Zeit und Energie definiert. Diese Position ist sicherlich provokant. Dennoch wird hier davon ausgegangen, dass intendierte Förderung nicht als unbeschränkte Funktion didaktischer Arrangements der Unterrichtsorganisation betrachtet werden kann. Was Lehrpersonen machen, wenn sie Unterricht planen, konkret fördern, Lernarrangements gestalten oder Eltern beraten, findet als Abfolge von Handlungen und Verhaltensweisen in Zeiteinheiten statt. Intentionen zu bilden und in pädagogisch wirksame Lehr-Lernakte zu fassen, sind Prozesse bzw. Handlungsketten, die nicht unendlich maximiert werden können, und die den Schülerinnen und Schülern in quantitativ bzw. qualitativ messbarer Unterschiedlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Aus Interviewaussagen im qualitativen Teil konnte entnommen werden, dass Lehrpersonen beispielsweise stärkeren Schülerinnen und Schü-

lern ganz am Anfang des Schuljahres mehr Zeit und Energie widmen, weil sie dadurch für den Rest des Jahres mehr Zeit für die Schwächeren hätten (vgl. z.B. 6.2.1.2.3, S. 279ff.). Auch dieses kann als Hinweis dafür gelesen werden, dass Lehrpersonen Förderung spontan ebenfalls als endliche Ressource betrachten.

In Übereinstimmung mit *Hypothese IIa* hat sich herausgestellt, dass die Lehrpersonen den Umgang mit Leistungsheterogenität zwar durchaus als Gerechtigkeitsproblem wahrnehmen, sich bei der Verteilung von Förderressourcen jedoch entgegen *Hypothese IIb* trotzdem signifikant weniger auf ihr Gerechtigkeitsempfinden als vielmehr in signifikantem Maße auf ihre didaktischen Fähigkeiten verlassen. Erstens zeigt sich also hinsichtlich der in Abschnitt 3.1.2 (S. 115ff.) beschriebenen Begründungs- und Anwendungsdiskurse, dass Gerechtigkeitskognitionen zur Rechtfertigung von Handlungsentscheidungen in Zusammenhang mit dem Umgang mit Leistungsunterschieden im Klassenzimmer eine Rolle spielen dürften. Die normative Frage des professionellen Umgangs mit Leistungsdifferenzen wird in den Schulklassen der zwei Kantone nicht einfach anhand didaktischer Kunstgriffe aufgelöst. Dieser Befund steht in Einklang mit Schwiippert (2001), aber auch mit Heid (z.B. 2006) und weiteren Autorinnen und Autoren: In der Verteilung von knappen Lerngelegenheiten wird ein Gerechtigkeitsproblem explizit, das von den Primarlehrpersonen als solches wahrgenommen wird.

Wenngleich die Lehrerinnen und Lehrer in Solothurn und Appenzell AR den Umgang mit Leistungsheterogenität explizit als Gerechtigkeitsproblem wahrnehmen, verlassen sie sich bei der Verteilung von Förderressourcen jedoch entgegen *Hypothese IIb* trotzdem signifikant weniger auf ihr Gerechtigkeitsempfinden als vielmehr in signifikantem Maße auf ihre didaktischen Fähigkeiten. Dieser Befund steht beispielsweise mit den berufsethischen Forderungen in Einklang, wie sie etwa die Standesregeln des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer ausweisen, sowie mit verschiedenen Befunden, die in Abschnitt 3.3.5 (ab S. 192) bezüglich des Berufsethos und der Lehrerbildung kritisch referiert wurden. Bereits Oser (1998, vgl. auch Abschnitt 3.3.5.2) konnte empirisch zeigen, dass Primarlehrpersonen »Gerechtigkeit« faktisch nicht als vordringlichen Verpflichtungsaspekt in berufsmoralisch relevanten Situationen angeben. Die vernachlässigte Bedeutung von Kompetenzen in Verteilungsfragen in der pädagogischen Literatur einerseits, aber auch die untergeordnete Rolle besagter Fragestellungen in Schulgesetzen und in der Lehrerbildung andererseits mögen dafür verantwortlich sein, dass Lehrpersonen den Umgang mit Leistungsheterogenität zwar als berufsmoralische Frage oder Distributionsproblem erleben, dann aber mit Hilfe didaktischer Kompetenzen zu lösen versuchen – möglicherweise in Ermangelung eines professionsethischen Vokabulars oder eines entsprechenden methodischen Rüstzeugs.

7.1.2 Diskussion der Ergebnisse zu den Differenzierungsintentionen

Intentionen wurden hier verstanden als handlungsorientierende Zielkategorien von Lehrpersonen gegenüber Leistungsheterogenität in ihren Klassen. Die in der vorliegenden Arbeit diskutierten pädagogischen Zielkategorien lassen sich theoretisch in die zwei Dimensionen »Integration bzw. Separation« und »Leistungsausgleich« bzw. »Leistungs-Individualisierung« ordnen (vgl. Abb. 1, S. 101). *Hypothese III* sagte voraus, dass Lehrpersonen ausgeprägtere Integrations- als Separationsintentionen äußern. Diese Hypothese stützt sich insbesondere auf die in Abschnitt 2.5.3.2 (S. 90ff.) analysierten, objektiven und

legitimierte Rahmenbedingungen (Volksschulgesetze und Lehrpläne), welche eine Priorisierung integrativer Maßnahmen in den beiden fokussierten Kantonen Solothurn und Appenzell Ausserrhoden verlangen. In dieser Hypothese kam zum Ausdruck, dass die offiziellen Satzungen für Lehrpersonen handlungsleitend sein dürften. Entgegen der Hypothese zeigen die befragenden Primarlehrpersonen nicht mehr, sondern sogar hochsignifikant weniger Integrations- als Separationsintentionen.

In diesem Ergebnis mag der Stand des Prozesses in der Lehrerschaft auf dem Weg zu verstärkt integrativem Gedankengut zum Ausdruck kommen. Diese Entwicklungen benötigen ihre Zeit. Wolfisberg (2010) gibt mit »Blick auf den institutionellen Umgang mit Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler in der Stadt Zürich in den letzten 178 Jahren« zu bedenken, dass seit den Anfängen der modernen Volksschule im Jahr 1832 die Separation von Kindern mit besonderen Stütz- und Förderbedürfnissen in Spezialklassen, Erziehungsanstalten, besonderen Schulen und weiteren paraschulischen Institutionen national und international als veritable Erfolgsgeschichte aufgefasst wurde. Diese langjährige Tradition eines differenzierten und spezialisierten Angebots stellt er der relativ kurzen Zeitspanne seit Einführung des neuen Volksschulgesetzes in Zürich ab dem Jahr 2005 gegenüber. Den Paradigmenwechsel durch Abbau der äußeren Differenzierung strukturell nachzuvollziehen (Kleinklassen schließen, Therapien begrenzen), war laut Wolfisberg (ebd.) rasch erledigt. Schwieriger und zeitintensiver wird es, so sein sicherlich berechtigter Hinweis, die Integrationskraft der Schulen durch Schul- und Unterrichtsentwicklung aufzubauen. Die Reform in den Köpfen aller Beteiligten findet statt, indem Aufgaben und Verantwortlichkeiten neu geklärt und auch Kompetenzen, neue Berufsbilder und Kooperationsformen entwickelt, optimiert und institutionalisiert werden.

Hypothese IV folgte den in Abschnitt 2.5.3.3 (S. 96ff.) analysierten Beispielen von Volksschulgesetzen, welche Kompensation von Schulleistungen im Dienste einer Egalisierung nicht vorsehen. Grundbildung soll demnach differenziert, d.h. weitgehend in Abhängigkeit der individuellen Begabung verteilt werden. Die Hypothese verlangte entsprechend, dass die untersuchten Primarlehrpersonen insgesamt weniger ausgeprägte Egalisierungs- als Individualisierungs-Intentionen äußern. Interessanterweise hat sich auch diese Hypothese nicht bewährt. Der 57-köpfigen Extremgruppe der »Individualisierungsorientierten« standen 41 »Ausgleichsorientierte« gegenüber, was zu einem nicht signifikanten Ergebnis führte. Einmal abgesehen von der wenig empörenden Feststellung, dass Schulgesetze und Lehrpläne offensichtlich nicht *tel quel* als Handlungsimperative verstanden werden, könnte dieser Befund ebenfalls analog zur Interpretation der Hypothese III mit der laufenden Aktualisierung von Aufgabenverständnissen und Berufsbildern erklärt werden. Wenn also Gügi et al. (2006) in den Schlussfolgerungen ihrer Expertise zu vermehrter Integration im Kanton Solothurn schreiben: »Es ist nicht die Aufgabe eines integrativen Unterrichtes, die Verschiedenheit im Laufe der Schulzeit auszugleichen und eine Homogenität anzustreben« (S. 31), sind sie mit diesem Votum bei den Lehrpersonen noch nicht restlos angekommen. Wie noch zu besprechen sein wird, deuten die Ergebnisse zu den Hypothesen VIII und XI sowie einige Angaben aus der qualitativen Studie vielmehr darauf hin, dass das Ausgleichen von Leistungsunterschieden und die Kompensation von Defiziten im Dienste der Leistungshomogenisierung in den beiden Kantonen – mindestens noch zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Sommer 2007 – als wesentliche Aufgaben betrachtet wurden.

In selbstkritischer Absicht sei an dieser Stelle generell der Verdacht geäußert, dass die theoretische und empirische Arbeit mit dimensional Konzeptualisierungen, wie sie in der vorliegenden Studie beim Modell von Differenzierungsintentionen vorgeschlagen wurden (vgl. Abb. 1, S. 101), Gefahr laufen, dynamische Schemata von Expertinnen und Experten möglichst präzise verorten und als definierte Einstellungen festmachen zu wollen. Stattdessen müsste wohl, wie in Abschnitt 2.5.2.2 (S. 80ff.) vermerkt, daran erinnert werden, dass vielmehr die für das pädagogische Handeln konstitutive Spannung zwischen Egalisierungs- und Individualisierungsorientierung wichtig ist und nicht ab- oder aufgegeben werden darf. Mit Hinz (2002) dürfte eine ausschließliche Orientierung an der Ausgleichsdimension »zu pädagogischen Allmachtsphantasien der Kompensation und in alte homogenisierende Muster von Anpassung und Aussonderung führen, eine ausschließliche Orientierung an der Wertschätzung von Heterogenität zu pädagogischer Unverbindlichkeit, in individualistische Beliebigkeit und perspektivisch ggf. in gesellschaftliche Sackgassen. Wie weit allerdings solche Abstürze vermieden werden können, ist eine existenziell wichtige Frage für PädagogInnen« (S. 134).

Ausgehend von Reaktionen von Lehrerverbänden auf zunehmende Integration, aber auch vor dem Hintergrund der Befunde der Berner Forschungsgruppe um Streckeisen (z.B. Streckeisen et al. 2006b), wurde in *Hypothese V* formuliert: Je positiver Lehrpersonen Leistungsheterogenität in den Klassen beurteilen, desto schwächer sind ihre Egalisierungs-Intentionen ausgeprägt. Technisch ausgedrückt: Positive Einstellungen zu Heterogenität korrelieren negativ mit Egalisierungs-Intentionen. Die Rangkorrelation mit entsprechender Signifikanzprüfung mittels Spearmans Rho ergab entsprechend der Hypothese einen signifikanten, wenngleich schwachen negativen Zusammenhang. Lehrpersonen der zwei Kantone AR und SO, die Leistungsheterogenität als lernförderlich beurteilen, streben grundsätzlich weniger kompensatorisch-egalisierende Wirkungen an. Mit dem Wert von -0.199 ist dieser Zusammenhang aber so schwach, dass er im Alltag kaum relevant sein dürfte. Trotzdem legt dieses Ergebnis nahe, die Zielkategorie des Leistungsausgleichs als Relikt einer Wunschvorstellung möglichst homogener Lerngruppen zu interpretieren. Diese würde demnach u.a. durch Leistungsausgleich bzw. überproportionale Förderung der schwächeren Schülerinnen und Schüler verfolgt. Pointierter ausgedrückt: Wer als Lehrperson Leistungsunterschiede für den Unterricht estimiert, hat nicht den Wunsch, diese zu verkleinern. Ausgleichsintentionen könnten demnach auch als Symptom oder Kovariation mangelnder Wertschätzung einer Pädagogik der Vielfalt im Sinne Prengels (1993) oder Brügelmanns (2002) gesehen werden.

Um den Umkehrschluss zu prüfen, behauptet *Hypothese VI*, dass die Bevorzugung leistungshomogener Lerngruppen mit dezidierten Separations-Intentionen (der Präferenz separierender Maßnahmen bzw. äußerer Differenzierung) zusammenhängen dürfte. Je positiver die Einstellung zu leistungshomogenen Lerngruppen, desto ausgeprägter dürften Separations-Intentionen bei den befragten Lehrpersonen ausfallen. Der Hypothesentest ergab entsprechend der Hypothese einen hochsignifikanten positiven Zusammenhang. Auch an dieser Stelle erscheint es notwendig, den Vorwurf der zirkulären Argumentation auszuräumen. Denn es kann in der Tat gefragt werden, wie distinkt die Favorisierung homogener Gruppen von der Intention ist, Heterogenität durch Aussonderung zu verkleinern. Hierzu sei anhand des Schemas der Differenzierungs-Intentionen (vgl. Abb. 1, S. 101) nochmals dargelegt, dass der Präferenz homogener Lerngruppen auf plausible Weise mit dezidierten Ausgleichsintentionen auf integrativem bzw. binnendifferenzierendem Weg nachge-

gangen werden könnte, was laut den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung tatsächlich auch in der Praxis stattfindet. Der vorliegende Befund weist in seiner Eindeutigkeit möglicherweise wiederum auf einen zeitverzögerten Nachvollzug der Idee bzw. der Möglichkeiten der integrativen Schule hin. Die Kategorien »homogene Lerngruppe« durch »separative Maßnahmen« gehören nachweislich beide einer verbreiteten Förderlogik einer traditionellen Vorstellung der Volksschule an (vgl. auch Diskussion zu Hypothese III, S. 327f.).

Die Ausführungen zu institutionellen Aspekten des Lehrerverhaltens haben zu *Hypothese VII* geführt, wonach das subjektiv wahrgenommene Ausmaß an Leistungsheterogenität in der eigenen Klasse negativ mit kompensatorischem Engagement zusammenhängen dürfte. Die Rangkorrelation hierzu ergab entgegen der Hypothese zwar einen negativen, jedoch keinen signifikanten Zusammenhang. Wenngleich wir also mit einer Untersuchung von Ditton (1992, 192ff.) wissen, dass Lehrpersonen mit zunehmender Streuung der Schulleistungen in ihren Klassen geringere Anforderungen an die Lehrerrolle verbinden dürften bzw. ein reduziertes Engagement erkennen lassen, weil sich vergrößerte Leistungsdifferenzen bzw. auseinanderlaufende Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler von den betroffenen Lehrpersonen nicht als persönlich verpflichtend erlebt würden, gilt dieser Befund offensichtlich nicht differenziell bezogen auf egalisierendes oder individualisierend-differenzierendes Engagement. Andererseits könnte der Befund von Ditton (ebd.) auch historisch überholt sein, und die Lehrpersonen in den beiden Kantonen sind sich einer ausgeprägten Leistungsheterogenität bewusst, ohne damit die Intention zu verbinden, egalisierend oder leistungsdifferenzierend Einfluss zu nehmen.

7.1.3 Diskussion der Ergebnisse zur Legitimation von Verteilungen

In der theoretischen Auseinandersetzung um Begründungs- und Anwendungsargumentationen (vgl. Abschnitt 3.1.2) wurde bilanziert, dass die zu untersuchenden Verteilungspräferenzen situationsangepasst variieren dürften (vgl. auch die Diskussion zur Hypothese I). Die Hypothesen mussten weitgehend ohne empirische Evidenzen gebildet werden und waren auch hinsichtlich ihrer theoretischen Eindeutigkeit kaum zwingend. Entsprechend dem unter 3.2.1.1 (S. 133ff.) beschriebenen Mehr-Prinzipien-Ansatz ist davon auszugehen, dass Lehrpersonen Leistungs-, Gleichheits- und Bedürftigkeitskriterien abwägen, wenn sie Verteilungsfragen zu lösen haben. Ihre jeweiligen Entscheidungen dürften situativ und je nach verfolgtem Ziel verschieden ausfallen.

In *Hypothese VIII* wurde entsprechend diesen Überlegungen vermutet, dass der Zeitpunkt im Schuljahr das Gerechtigkeitsempfinden von Ressourcenallokationen gegenüber verschiedenen Leistungsgruppen von Schülerinnen und Schülern (oberes, mittleres und unteres Leistungsdrittel) moderiert. Betrachtet man nur die Mittelwerte, erhält das leistungsmäßig stärkste Drittel über das gesamte Schuljahr hinweg zwischen 24 und 26 Prozent explizit für sie eingesetzte Zeit und Energie, das mittlere Leistungsdrittel zwischen 32 und 34 Prozent. Das leistungsmäßig schwächste Drittel erhält laut Eigenangaben der Lehrpersonen durchschnittlich zwischen 42 und 43 Prozent der Ressourcen. Innerhalb der Leistungsgruppen, bzw. über das Schuljahr gesehen, findet also in den zwei Kantonen kaum eine Variation statt – dafür umso mehr zwischen den Gruppen. Entsprechend hat eine zweifaktorielle Varianzanalyse gezeigt, dass deutliche Gruppenunterschiede bestehen, die über die Zeit hinweg stabil sind bzw. nicht interagieren. Hypothese VIII muss-

te daher fallen gelassen werden. Nicht der Zeitpunkt im Schuljahr scheint die Ressourcenallokation zu bestimmen, sondern vielmehr die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Leistungsgruppe. Dabei erhält das schwächste Drittel der Schülerinnen und Schüler mit Abstand am meisten, die stärksten Schülerinnen und Schüler erhalten durchweg am wenigsten Zeit und Energie. Entgegen erstens der Annahme des sozialpsychologisch begründeten Mehrprinzipienansatzes (vgl. zusammenfassend Abschnitt 3.4.2, S. 210) und zweitens unabhängig davon, ob die Lehrpersonen angeben, streng gemäß dem Gleichheitsprinzip zu verteilen oder ob sie ein anderes Prinzip geltend machen, und obwohl drittens kein Lehrplan Egalisierung von Schulleistungen vorsieht: Tatsache scheint zu sein, dass den schwächeren Schülerinnen und Schülern in den zwei Kantonen durchweg mehr Förderbemühungen zuteilwerden dürften.

Hypothese IX unterstellte den Lehrpersonen der beiden Kantone, sie würden ihre Verteilungspräferenzen auch durch unterschiedliche unterrichtsbezogene Tätigkeiten zum Ausdruck bringen bzw. Vorbereitung, Unterrichten und Beratung ungleich auf die verschiedenen Leistungsgruppen in der Klasse verteilen. Betrachtet man nur die Mittelwerte, erhält das leistungsmäßig stärkste Drittel in der Vorbereitung durchschnittlich rund 30 Prozent, während des Unterrichts noch rund 20 und für die Elternarbeit weniger als 20 Prozent. Dem mittleren Leistungsdrittel werden mit je rund 33 Prozent für Vorbereitung und 27 Prozent für Elternarbeit nur unwesentlich mehr Förderressourcen zugewillt. Mit durchschnittlich rund 37 Prozent für die Vorbereitung, rund 47 Prozent für den Unterricht und mehr als 50 Prozent für die Elternarbeit wird für das schwächste Leistungsdrittel demnach mit Abstand am meisten Förderaufwand betrieben. Wenngleich die Differenzen innerhalb der Gruppen bzw. hinsichtlich der verschiedenen Tätigkeiten etwas grösser sind als jene zwischen den Zeitpunkten im Jahresverlauf in Hypothese VIII, imponieren auch hier – mit Ausnahme der Vorbereitung des Unterrichts – die großen Unterschiede zwischen den Leistungsgruppen, welche hinsichtlich aller Fördertätigkeiten deutlich zugunsten der Schwächsten ausfallen.

Hypothese IX konnte insofern vorerst beibehalten werden, als dass die Ressourcenallokation der Lehrpersonen gemäß zweifaktorieller Varianzanalyse nicht nur durch die Zugehörigkeit zu einer Leistungsgruppe bestimmt wird, sondern auch verschiedene Tätigkeiten bestimmend sein dürften. Dies gilt entsprechend der Hypothese insbesondere für die Vorbereitung des Unterrichts, wo auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler zum Zuge kommen. Die Werte driften dann aber über die Leistungsgruppen hinweg immer stärker auseinander. Sowohl während des Unterrichts als auch speziell in der Elternarbeit ist die Zugehörigkeit zu einer der drei Leistungsgruppen wiederum ausschlaggebend dafür, dass Förderbemühungen hoch signifikant ungleich verteilt werden. Auch im Bereich der Elternarbeit scheint sich ein Interaktionseffekt (Tätigkeit \times Zugehörigkeit zu einer Leistungsgruppe) in den beiden Kantonen insofern auszuwirken, dass die bevorzugte Allokation von Zeit und Energie zugunsten des schwächsten Drittels der Schülerinnen und Schüler deutlich zulasten der stärksten Schülerinnen und Schüler bzw. des mittleren Leistungsdrittels geht.

Wenn zwei Drittel der Klasse mit knapp der Hälfte des Gesamtaufwandes im Bereich Elternarbeit auskommen müssen, rückt dies die Diskussion um Bildungs- und Chancengerechtigkeit, mindestens bezogen auf die außerschulischen Lernbedingungen in den Kantonen Solothurn und Appenzell Ausserrhoden, in ein neues Licht. Denn wieder und wieder stellt sich heraus, dass Lernfortschritt und Schulerfolg mit Variablen der sozioökonomi-

schen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen (vgl. z. B. Moser et al. 2011; PISA.ch 2011). Der in der vorliegenden Schrift eingenommene Ansatz der Ressourcenallokation ergibt zusammen mit den hier analysierten Daten eine neue Perspektive zum Befund, wonach individueller und kollektiver Schulerfolg auch von der Klasse bzw. vom Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Fremdsprache abhängt (ebd.). Demnach wäre plausibel, dass die soziale Zusammensetzung der Klasse die Ressourcenallokation des Lehrpersonals steuert bzw. im ungünstigen Fall Förderungskonzentrationen auf einzelne Schülerinnen und Schüler nach sich zieht, die den Lernfortschritt der Mehrheit der Einzelnen und des Klassenkollektivs beeinträchtigen.

Hypothese X behauptet aufbauend auf Hypothese I, dass Lehrpersonen nicht nur unterschiedliche Präferenzen für Gerechtigkeitsorientierungen hegen, sondern dass die generelle Präferenz für die Gleichbehandlungsnorm negativ mit jener des Leistungs- bzw. Verdienstprinzips und gleichzeitig auch negativ mit der Präferenz des Bedürfnisprinzips zusammenhängt. Diese Hypothese hat sich für die Lehrpersonen in den beiden Kantonen bewährt. Lehrpersonen mit der generellen Präferenz des Gleichbehandlungsprinzips lehnen eine intendierte, differenzielle und persönlich verantwortete Einflussnahme auf Bildungschancen, die auf dem Bedürftigkeits- oder dem Verdienstprinzips basiert, ab. Wie in der Besprechung der Hypothese I gezeigt wurde, mag sich immerhin jede vierte dieser Lehrpersonen nicht eindeutig auf eine Verteilnorm festlegen. Gemäß dem in der vorliegenden Untersuchung favorisierten Kontingenz-Ansatz bedingt eine Kombination von Umständen die Wahl eines Gerechtigkeitsprinzips. Zumindest theoretisch haben sich prinzipiell sowohl das Gleichheits-, das Leistungs- wie auch das Bedürftigkeitsprinzip als durchaus funktional für den Umgang mit Leistungsdifferenzen herausgestellt. Der hier vorliegende Befund zeigt eindeutig, dass die Gleichverteilungsnorm eine im unterrichtlichen Geschehen relevante Verpflichtung sein dürfte, die in explizitem Gegensatz zu Legitimationen mit Hilfe des Bedürftigkeits- oder des Verdienstprinzips steht. Mit Orientierung am Gleichheitsprinzip betonen Lehrpersonen den gleichen Förderanspruch aller – unabhängig von spezifischen Schüler- oder Situationsmerkmalen. Wie sich in den Hypothesen VIII und IX gezeigt hat, dürften allerdings einige der Lehrpersonen, die sich hier konzeptionell bzw. ideell auf die Gleichheitsnorm festgelegt haben, ihre Förderressourcen letztendlich doch sehr ungleich verteilen.

Auf der Grundlage der Erkenntnisse zur »Gerechtigkeit in der Lehrerbildung« (vgl. Abschnitt 3.3.5.4) hat sich die Frage gestellt, ob Lehrpersonen tatsächlich zwischen allen drei klassischen Verteilungsprinzipien unterscheiden oder aber nur zwischen »Gleichbehandlung« und »Ungleichbehandlung«. *Hypothese XI* sagte voraus, dass eine Gruppe von Lehrpersonen in systematischer Weise dem Gleichheitsprinzip als Gerechtigkeitsorientierung folgt, während eine andere Gruppe in ebenso systematischer Weise für das »Ungleichheitsprinzip« bzw. die prinzipielle Ungleichbehandlung plädiert. Die Rangkorrelation mit entsprechender Signifikanzprüfung ergab in Übereinstimmung mit der Hypothese, dass die jeweiligen Mediane hochsignifikant negativ korrelieren. Abweichend von den Untersuchungen von Cochran-Smith et al. (1999) bzw. Zollers et al. (2000) wurde aber in Übereinstimmung mit Knut Schwippert (2001) in der *Hypothese XII* vorausgesagt, dass alle drei Distributionsprinzipien zueinander in Widerspruch stehen – dass also auch innerhalb des »Ungleichbehandlungsprinzips« Legitimationen gemäß dem Bedürftigkeitsprinzip negativ mit dem Leistungsprinzip zusammenhängen. Entgegen dieser Hypothese

hat sich gezeigt, dass entsprechende Rangkorrelationen zwar hochsignifikant, jedoch nicht negativ, sondern positiv sind.

Dieser Befund muss also als recht eindeutiger empirischer Hinweis dafür gelesen werden, dass sich zwar analog zu Hypothese I drei distinkte Distributionsprinzipien unterscheiden lassen, deren interne Relationen sich jedoch derart präsentieren, dass Allokationen in den Kantonen Solothurn und Appenzell AR anhand des Gleichbehandlungsprinzips einerseits und entsprechend der Ungleichbehandlungsmaxime andererseits legitimiert werden (Hypothese II). Innerhalb der Ungleichbehandlungsmaxime, so legen es die hier vorliegenden Daten nahe, stehen Ansprüche der Bedürftigkeit nicht mit jenen des Verdienstes in Widerspruch, sondern bilden offensichtlich zwei Referenzpunkte der unterscheidenden Gerechtigkeit, die entsprechend dem Motto »Jedem das Seine« verlangt, dass den Verschiedenheiten der Schülerinnen und Schüler in der Zuweisung von Förderressourcen Rechnung zu tragen ist. Diese Befunde stehen mit jenen von Cochran-Smith et al. (1999) bzw. Zollers et al. (2000) im Einklang und decken sich auch mit den Spekulationen von Niggli (2000).

Eine hintergründige Idee, die sich durch die vorliegende Studie hindurchzieht, unterstellt systematische Zusammenhänge zwischen grundlegenden Intentionen (betreffend Separation und Ausgleich) und Legitimationen (Gerechtigkeitsorientierungen). Entsprechend der Theorie (vgl. Abschnitt 3.2.2.1) wurde deshalb in der *Hypothese XIII* vorausgesagt, dass die Priorisierung der Gleichheitsnorm in Verteilungsfragen weder im Dienste des Ausgleichs (der Kompensation) noch im Dienste der Akzeptanz von Unterschieden (Individualisierung) stehen dürfte. Diese Hypothese musste verworfen werden, da sich weder negative noch signifikante Zusammenhänge ergaben. Auch dieser Befund ist mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit weitreichend: Immerhin muss mit ihm auch der Modellierungsversuch zum Verhältnis von Gerechtigkeitsorientierungen und Differenzierungsintentionen mindestens teilweise fallen gelassen werden, wie er in Abbildung 3 (S. 223) zusammengefasst und grafisch dargestellt wurde (vgl. auch Diskussion der Ergebnisse zur fallvergleichenden Analyse in Abschnitt 7.1.5). Entgegen der Annahme, die Präferenz des Gleichheitsprinzips ginge mit wenig ausgeprägten Differenzierungsintentionen einher, scheint vielmehr deutlich geworden zu sein, dass das »Jedem-das-Gleiche« und das »Jedem das Seine« in konstitutiver Dynamik zueinander stehen könnten, die nicht in systematischer Weise mit einzelnen Differenzierungsintentionen zusammenhängen dürfte. Abgesehen davon scheint die Gleichheitsnorm, wie das schon in der Diskussion der Hypothese X zum Ausdruck gekommen ist, ein zur Herstellung schulischer Gerechtigkeit unerlässlicher Bezugspunkt zu sein. Insofern wäre es seltsam, wenn eine Lehrperson in ihrem Unterricht auf dieses zentrale Korrektiv verzichten könnte – selbst dann, wenn dieser Unterricht in ausgeprägtem Maße einer bestimmten Differenzierungsintention verpflichtet ist.

Gemäß der in Abschnitt 3.2.2.3 zusammengetragenen Erkenntnisse gewichten Lehrpersonen das Distributionsprinzip der Bedürftigkeit, wenn sie die Wahrnehmung von Defiziten in Bezug auf angestrebte Förderungsziele als Legitimation für überproportionale Ressourcenzuteilungen angeben. Die Präferenz des Bedürftigkeitsprinzips wurde mit einer »besonderen Sensibilität für die Benachteiligung anderer« in Verbindung gebracht, weshalb diese Lehrpersonen den Anspruch auf Ausgleich als legitim erachten dürften (vgl. auch Abb. 3, S. 223). In diesem Sinne sagt *Hypothese XIV* voraus, dass die Präferenz des Bedürftigkeitsprinzips mit erhöhten Werten auf der Egalisierungsskala zusammenhängt.

Diese Hypothese kann vorerst beibehalten werden, wenngleich sich nur ein schwacher positiver Zusammenhang ergibt. Dieselben Lehrpersonen in den zwei Kantonen, die angeben, bestimmte Schülerinnen und Schüler bevorzugt zu fördern, weil diese bedürftiger sind, versuchen zugleich auch, Leistungsunterschiede in der Klasse zu verkleinern. Dies ist vorerst selbstverständlich noch kein konditionaler oder kausaler Zusammenhang. Es ist unklar, was der Antrieb der bevorzugten Ressourcenzuweisung für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler ist: das Prinzip der Bedürftigkeit oder die Intention, leistungshomogenere Klassen zu haben.

Es sei hier auch zum möglichen Vorwurf der Zirkularität bzw. der unklaren Definition dieser Konzepte Stellung genommen: Als Gerechtigkeitsorientierung dient das Bedürftigkeitsprinzip der Vereinfachung der Legitimation bzw. der Priorisierung von Ansprüchen in Verteilungsfragen. Lehrpersonen, die dieses Prinzip gewichten, dürften dessen Anspruch für beide Extreme des Leistungsspektrums geltend machen. In der vorliegenden Untersuchung wurde dieses Prinzip jedoch vorrangig mit einer Bevorteilung von Schülerinnen und Schülern am unteren Ende der Leistungsskala in Verbindung gebracht, weil sich Bedürftigkeit vorab in Relation zu den Zielvorgaben des Lehrplans (oder beispielsweise auch jenen des Klassendurchschnitts) bemessen dürfte. Lehrpersonen, die sich bei der Zuteilung ihrer Aufmerksamkeit bzw. ihrer zeitlichen Ressourcen deshalb verstärkt um bestimmte Schülerinnen und Schüler bemühen, weil sie in Bezug auf ihre angestrebten Bildungsziele Defizite wahrnehmen, gewichten das Distributionsprinzip der Bedürftigkeit. Die entsprechenden Items finden sich in Tabelle 5 (S. 253). Die Egalisierungsintention wurde hingegen als handlungsorientierende Zielkategorie von Lehrpersonen gegenüber Leistungsheterogenität in ihren Klassen definiert. Sie entspricht der generellen Absicht, das Spektrum schulischer Leistungen im Klassenverband zu verkleinern. Die entsprechenden Items befinden sich in Tabelle 7 (S. 254). Laut dem Ergebnis der Faktorenanalyse dürfte es sich bei den beiden Skalen um distinkte Entitäten handeln (vgl. Abschnitt 5.4.1, S. 249f.)

Obwohl sich entsprechend der Hypothese XIV zeigt, dass jene Lehrpersonen offensichtlich eher egalisierend Einfluss nehmen, die bei bestimmten Schülerinnen und Schülern deshalb mehr Zeit und Arbeit investieren, weil sie sie für diese bevorzugte Förderung für »bedürftiger« halten als andere, ist dieser Zusammenhang weder zwingend noch zirkulär. Denn Lehrpersonen könnten die Intention, Leistungen auszugleichen, auch mit Gleichheits- oder Verdienstprinzipien legitimieren. Umgekehrt hat die Präferenz für die Bedürftigkeitsnorm nicht ausschließlich zum Ziel, homogenisierend auf das Leistungsspektrum einzuwirken (vgl. z. B. die Zusammenfassung der Aussagen aus der qualitativen Studie in Abschnitt 6.2.1.2.7 (S. 289): Hier wurde »Bedürftigkeit« codiert, wenn Ressourcen gemäß den Befragten »entsprechend dem Unterstützungsbedarf der Kinder zu verteilen« sind. Die Begründungen reichten von allgemeinen Aussagen (»Ich gebe den schwachen Schülerinnen und Schülern mehr meiner Zeitressourcen, weil bei ihnen mehr Unterstützung notwendig ist«) über die Vergabe von Förderung nach Maßgabe der Schwere und Dringlichkeit der Not bis zu rechtlichen und gesellschaftspolitischen Gründen. Ebenfalls fanden sich aber auch Äußerungen, welche darauf hinweisen, dass auch besonders Begabte und Fleißige bzw. Motivierte entsprechend ihrem Bedarf zu fördern sind, weshalb der Leistungsausgleich nicht zulässig sei. Ebenfalls wurde notiert, dass hier eine theoretische Nähe zur Kategorie »Allparteilichkeit« auszumachen ist, die prinzipiell mit demselben Anspruch auf Legitimität die Absicht der Leistungs-Individualisierung begründen

kann. Ein wesentlicher Anstoß zum möglichen Vorwurf der Zirkularität der Hypothese XIV mag in der defizitorientierten Konzeptualisierung des Bedürftigkeitsprinzips liegen. Dies ist hier selbstkritisch zu attestieren. Denn was, wenn nicht Leistungsausgleich, soll eine defizitorientierte Förderung bezwecken? In diesem Sinne wäre Bedürftigkeit und Egalisierungsintention wohl dasselbe. Überhaupt erscheinen für eine eindeutige Prüfung dieser Hypothese im Rückblick Likert-skalierte Einstellungs-Skalen nicht ausreichend. Stattdessen wären wohl konkrete Problemstellungen oder Vignetten mit Alltagssituationen zu formulieren – verbunden mit der Aufforderung, einerseits aus vorgegebenen Intentionen und andererseits aus einer Reihe von Legitimationen auszuwählen.

Entsprechend den Ausführungen zu institutionellen Aspekten des Lehrerverhaltens (vgl. Abschnitt 3.3.4.1) wurde schließlich auch ein Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Ausmaß an Leistungsstreuung und der Präferenz von Gerechtigkeitsprinzipien angenommen. *Hypothese XV*, die behauptete, dass Lehrpersonen, die die Leistungsheterogenität in ihren Klassen als vergleichsweise groß beurteilen, sich bei ihrer Ressourcenallokation in signifikant geringerem Ausmaß am Bedürftigkeitsprinzip als an den anderen Prinzipien orientieren, musste jedoch verworfen werden. Die subjektive Wahrnehmung des Heterogenitätsausmaßes in der Klasse und der Präferenz für Ressourcenallokationen gemäß dem Bedürftigkeitsprinzip hängen zumindest in den Kantonen Solothurn und Appenzell AR nicht miteinander zusammen. Dieser Befund ist mit den vorliegenden Erkenntnissen nicht leicht in Einklang zu bringen. Zunächst hat sich – wie vermutet werden konnte – bereits in der deskriptiven Statistik gezeigt, dass rund 90 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer die Leistungsheterogenität in ihren Klassen als groß oder gar sehr groß bezeichnen. Das subjektiv erlebte Ausmaß an Leistungsheterogenität scheint demnach relativ unspezifisch zu sein. In Abschnitt 6.2.1.2.7 (S. 289) wurde dargelegt, dass sich das Prinzip der Gleichverteilung im schulischen Alltag breiter Zustimmung erfreut, währenddessen das Bedürftigkeitsprinzip tendenziell und das Verdienstprinzip deutlich abgelehnt werden. Wie in der Bilanzierung des qualitativen Teils dieser Schrift deutlich wurde (z.B. 6.2.1.2.4, S. 281 ff.), wird von allen Seiten gefordert, »dass alle gefördert werden«. Aus empirischer Sicht scheint es, als ob die Position der »Allparteilichkeit«, die bisher als Facette des Gleichheitsprinzips referiert wurde, von Lehrpersonen eher als ein Aspekt der Bedürftigkeitsnorm interpretiert wird. Damit wäre auch die Diskussion mit Hellekamps und Musolff (1999) neu lanciert, inwiefern »Bedürftigkeit« als Gerechtigkeitsanspruch oder als reine pädagogische Maxime zu betrachten sei (vgl. die theoretische Diskussion unter 3.2.2.3, S. 154f.). Im Kern vertreten diese beiden Wissenschaftler die Position, dass Bedürftigkeit auf persönlichen Bedürfnissen, Neigungen oder Wünschen basiere, weshalb die Norm ihrer Befriedigung in den Bereich der persönlichen Zwischenmenschlichkeit und Herzensgüte gehöre, nicht aber in die Zuständigkeit der Gerechtigkeit. Diese Position wurde im theoretischen Teil u.a. mit dem Argument abgelehnt, dass sie die von Lehrpersonen unter der Gerechtigkeitsperspektive geforderte Koordinationsleistung zwischen Mikrogerechtigkeit (Ausgleich individueller Ansprüche) und Makrogerechtigkeit (Ausgleich der Gesamtverteilung) zu einseitig zugunsten Letzterer aufgelöst (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.1.1.2).

Innerhalb jener Minderheit, die ihre Allokationsprioritäten mit dem Bedürftigkeitsprinzip legitimieren, so hat sich in der Zusammenfassung des qualitativen Teils herausgestellt (6.2.1.2.7, S. 289f.), scheint die Position der Allparteilichkeit tatsächlich eine verbreitete Legitimation darzustellen, welche teilweise mit Rückgriff auf den Lehrplan oder entlang

der Individualnorm erfolgt: Was Kinder für ihre schulische Entwicklung brauchen, das sollen sie auch bekommen. Neben dem Problem, das bereits in der Diskussion von Hypothese XIV diskutiert wurde, wonach hier die Konzeptualisierung der Bedürftigkeitsnorm in (zu) große theoretische Nähe zur Intention des Leistungsausgleichs geraten sein dürfte, scheint hier eine weitere Grenze des Prinzips der Bedürftigkeit (bzw. der hier erfolgten Erfassungsmethode) zu liegen: Wenn die Verknüpfung der Mikro- mit der Makro-gerechtigkeit fehlt (d. i. der Ausgleich der Privilegien und Nachteile des Einzelfalls mit jenen der Gruppe), bedeutet dieses Prinzip lediglich die Förderung entsprechend dem individuellen Bedarf und damit eine pädagogisch unspezifische Begründung für jeglichen Förderbedarf. Entgegen Hypothese XV, so wird hier abschließend vermutet, dürfte das subjektiv wahrgenommene Ausmaß an Leistungsheterogenität in der Klasse deshalb nicht negativ mit Begründungen nach dem Bedürftigkeitsprinzip zusammenhängen, weil die Befragten nicht dazu »gezwungen« wurden, die Förderansprüche der einzelnen Schülerinnen und Schüler und die Ansprüche einer ausgewogenen Förderung der Klasse aufeinander zu beziehen und zu koordinieren.

Denn mit Heid (2006) sind nicht einfach individualdiagnostische Förderkriterien betroffen, wenn materielle und immaterielle Ressourcen bzw. Lerngelegenheiten ungleich verteilt werden. Es geht zweitens auch nicht nur darum, wie Lehrperson ihre Arbeitskraft effektiv oder ökonomisch einsetzen. Aus einer Verteilungsperspektive stellt sich vielmehr die Frage, wie Förderung gerecht verteilt werden kann. Wenn – so eine zentrale Schlussfolgerung der vorliegenden Untersuchung – Förderung als endliche Ressource verstanden wird, ist diese nicht einfach als Summe der Antworten auf die Bedürfnisse aller Einzelfälle zu verstehen. Denn dies wäre durch die Lehrperson nicht bewältigbar. Weil also die intendierte Einflussnahme auf das Lernen durch einzelne Lehrpersonen nicht unendlich maximiert werden kann, sondern Letztere umgekehrt dazu gezwungen sind, ihre Zeit und Energie aufzuteilen bzw. den Schülerinnen und Schülern in quantitativ bzw. qualitativ messbarer Unterschiedlichkeit zuzuweisen, verlangt der Gerechtigkeitsanspruch nach einem fairen Ausgleich zwischen Ansprüchen von Einzelnen und jenen der Klasse.

7.1.4 Diskussion der Ergebnisse zum Glauben an die gerechte Schule

Für Lehrpersonen dürfte es zentral sein, sowohl die Institution Schule als auch die eigene Praxis als gerecht interpretieren zu können (vgl. z. B. Maes & Kals 2001). »Gute« und »schlechte« Schüler stellen Angriffsflächen für das Gerechte-Welt- bzw. Gerechte-Schule-Phänomen dar. Lehrpersonen dürften sich interindividuell darin unterscheiden, in welchem Ausmaß sie Leistungsunterschiede in ihren Klassen als quasi a priori gerechtfertigt betrachten. Es wurde deshalb eine Skala entwickelt, welche den Glauben an die Gerechtigkeit in der Schule bzw. das Motiv, die Institution Schule als gerecht zu betrachten, direkt erheben kann (vgl. Tab. 4, S. 252).

Entsprechend der *Hypothese XVI* hat sich gezeigt, dass der Glaube an die gerechte Schule mit der Präferenz für Gleichverteilung bei schulischen Allokationsfragen zusammenhängt, jedoch keine positiven Zusammenhänge mit den beiden anderen Verteilungsprinzipien Bedürftigkeit und Verdienst bestehen. Dieser Befund entspricht den theoretischen Spekulationen, wie sie insbesondere in Abschnitt 3.2.2.4 (S. 158ff.) ausgeführt sind. Lehrpersonen, die davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler ihren Erfolg oder Misserfolg verdient

haben, fühlen sich kaum veranlasst, die schulische Systemlogik zu hinterfragen bzw. dieser in Verteilungsfragen entgegenzuwirken und ausgleichende Gerechtigkeit zu üben. Entsprechend der *Hypothese XVII* besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Separationsintentionen und dem Glauben an eine gerechte Schule. Dieser Befund deckt sich mit der theoretischen Spekulation und in loser Anlehnung auch mit einem Befund von Schmitt et al. (1990b), welche gezeigt haben, dass Abschieben der Verantwortung auf andere positiv mit dem Gerechte-Welt-Glauben zusammenhängt. Selbstverständlich sind separative Maßnahmen nicht gleichbedeutend mit einem »Abschieben der Verantwortung«. Als Beispiel dieser Position sei ein Argument aus dem unter 6.2.2.2.6 beschriebenen Einzelfall referiert (S. 308ff.):

»Für mich ist immer verlockend in diesen zwei Jahren: Ich übernehme sie als Kinder und kann sie nachher als halbe Erwachsene weitergeben. Und einfach möglichst so, dass jedes Kind dorthin kommt, wo es hingehört. Also mein Anspruch ist nicht der, dass ich 20 Kinder ins Gymnasium bringen kann, sondern mein Anspruch ist der, dass ich sagen kann, es sind jetzt halt vielleicht 10 in die Realschule gekommen, aber es sind 10, die einfach dahin gehören« [WT 228: 18].

Konkret angesprochen auf den sehr positiven Wert auf der Skala »Glaube an die gerechte Schule« angesichts der Klagen über Bildungsungleichheit sagt diese Lehrperson: »Dann könnte ich ja nicht zu dem stehen, was ich mache. Aber schlussendlich bin ich ein Teil von dem ganzen System und, ich muss das vertreten können gegenüber aussen« [WT 228: 146].

7.1.5 Diskussion der Ergebnisse aus der fallvergleichenden Analyse

Die fallvergleichende Analyse hatte zum Ziel, Auffälligkeiten aus dem Vergleich der Einzelfälle in eine Zusammenschau zu bringen und auf diesem Weg nochmals Evidenzen zur Plausibilität der in dieser Schrift unterstellten Modelle zu gewinnen, nach denen sich grundlegende Differenzierungsintentionen und Gerechtigkeitsorientierungen systematisieren und in einen Zusammenhang bringen lassen. Methodisch gesehen hat sich die Kontrastierung ausgewählter Extremfälle als ökonomisch und ergiebig erwiesen.

Ein wichtiger Befund ist, dass Differenzieren bzw. Individualisieren durch alle Quadranten hindurch als die große Herausforderung im Umgang mit Leistungsheterogenität angegeben wird. Der Extremgruppenvergleich zeigte, dass in den Quadranten I und II (integrationsorientiert) dezidiert und systematisch mehr Ressourcen bei den schwächeren Schülerinnen und Schülern investiert werden, während die Verteilung in den Quadranten III und IV sowohl über das Schuljahr hinweg als auch nach bestimmten Tätigkeiten gegliedert ausgeglichener ausfällt (vgl. Tab. 13, S. 316). Entsprechend den Ergebnissen zu den Hypothesen VIII und IX, so könnte hier kritisch eingewendet werden, dürften fast alle in die vorliegenden Arbeit einbezogenen Lehrpersonen das schwächste Leistungsdrittel mit ihren Förderressourcen bevorteilen. Doch diese Tatsache widerspricht dem hier vorliegenden Befund nicht. Vielmehr wird deutlich, dass mit der Intention, alle Kinder integriert im Klassenverband zu schulen und bestenfalls durch binnendifferenzierende Maßnahmen von oben (durch die Lehrperson) oder von unten (durch individualisierende Lernarrangements) zu fördern, das Bewusstsein einhergehen dürfte, dass dies mit überproportionalen Aufwendungen von Zeit und Energie zugunsten der schwächeren Schülerinnen und Schüler verbunden ist.

Die Logik des *ersten Quadranten* kann wie folgt zusammengefasst werden: Die Rationalisierungen über Integration in der Klasse wurden als Analogien zu einem komplexen ge-

sellschaftlichen Demokratieverständnis skizziert. Auch die Grenzen der Integrationskraft der Schule sind in dieser Vorstellung Produkte demokratischen Ermessens und gewachsener Förderkulturen. Bezüglich des Ausgleichens von Schulleistungen werden verbindliche Erwartungen und Standards aus gesamtgesellschaftlicher Sicht gefordert. Zieldifferenzierung wird teilweise als Widerspruch zur Idee einer staatlichen/öffentlichen Volksschule erlebt. Gerechtigkeit wird als ein gesellschaftlich und pädagogisch unerreichbares Ideal beschrieben. Dennoch wird das Schaffen von Ausgleichen als eine Integrationsaufgabe der Schule begriffen. Uneinigkeit besteht hinsichtlich der drei Allokationsnormen. Einigkeit zeigt sich darin, dass die Schule im Allgemeinen als eher ungerecht empfunden wird.

Im *zweiten Quadranten* wird schulorganisatorisch und pädagogisch argumentiert: Erfolg und Misserfolg der Integration liegen in Methoden- oder Ressourcenfragen. Individualisierung wird als Werkzeug zum Aufbau eines positiven schulischen Selbstkonzepts und der Lernmotivation aller Kinder betont, weshalb dem Leistungsausgleich hier kritisch begegnet wird. Bezüglich der Gerechtigkeit wird die prinzipielle Gleichheit im Anspruch auf Förderung und Lernfreude für alle Kinder betont, was nicht mit Angebotsgleichheit und auch nicht mit Leistungsausgleich verwechselt werden darf, sondern vielmehr die Respektierung von unterschiedlichen Prioritäten und Talenten meint.

Die Positionen im *dritten Quadranten* waren etwas weniger differenziert: Integration meint hier, die Leistungsebene neben der sozialen Ebene nicht zu stark zu gewichten. Analog zu Quadrant I spielt deshalb der »Schulstoff« eine untergeordnete Rolle. Wichtiger sind hier das individuelle Wohlbefinden und die individuelle Leistungsmotivation. Letztere entsteht, wenn Lehrpersonen etwas von Kindern erwarten und sie erleben lassen, dass individuelle Grenzen überwunden werden können. Selbstkritisch wird eingeräumt, dass die stärksten und schwächsten Schülerinnen und Schüler vom Unterricht wohl am wenigsten profitieren. Die Regelklasse kann nicht allen gerecht werden; dafür sind Spezialisten da. Der Unterricht orientiert sich am Mittelfeld und findet gemeinhin unterteilt in Leistungsgruppen statt. Explizit angestrebt wird weder Leistungsausgleich noch Leistungs-Individualisierung. Es wird davon ausgegangen, dass es in der Schule gerecht zu- und hergeht. Das bevorzugte Allokationsprinzip ist die Gleichbehandlung, obwohl nicht erläutert wird, wie zwischen individuellen Ansprüchen und jenen der Gruppe vermittelt werden kann. Meritokratie wird klar abgelehnt.

Trotz einiger inkonsistenter Aussagen wurde versucht, eine nachvollziehbare Logik des *Quadranten IV* zu skizzieren. Integration wird hier v.a. als eine behördliche Vorgabe verstanden, deren Nachvollzug nicht weiter hinterfragt wird. Der frontale Unterricht orientiert sich »am Mittelfeld«, ansonsten ist er in Leistungsgruppen organisiert. Auch Separation ist eine Gegebenheit – Sonderschulung etwa ist notwendig für Kinder, die den Rahmen des Machbaren im gebotenen Regelklassenunterricht sprengen. Sehr wichtig ist in diesem Quadranten der Nachvollzug des Lehrplans. Es gibt keinen Zweifel daran, dass die Schule im Allgemeinen gerecht ist. Schulische Gerechtigkeitsfragen beziehen sich überhaupt ausschließlich auf das tägliche Unterrichtsgeschehen bzw. auf Disziplinarprobleme. Ein Zusammenhang zwischen Leistungsheterogenität und ungleichen Chancen oder Gerechtigkeitsfragen wird nicht hergestellt. Normative Begründungen bedienen sich an Bedürftigkeitspositionen, wandeln sich bisweilen aber mit fortschreitender Argumentation in Gleichheits- und auch Verdienstproportionale Sichtweisen.

Werden diese Untersuchungsbefunde mit den unterstellten Modellen verglichen, zeigt sich zusammenfassend folgendes Bild: Tatsächlich äußerten Lehrpersonen der beiden Kantone

handlungsleitende Zielkategorien hinsichtlich der Leistungsheterogenität in ihren Klassen. Auch die orthogonale Anlage der zwei Dimensionen »Integration versus Separation« und »Egalisierung versus Individualisierung« hat sich als produktiv erwiesen. Die erste Dimension beantwortet die Frage, ob eine Lehrperson bei gegebener Heterogenität die differenzierte Förderung innerhalb oder außerhalb der Regelklasse bevorzugt. Entsprechend den in Abbildung 1 (S. 101) zusammengefassten Positionen, zeigen Evidenzen aus dem Extremgruppenvergleich, dass sich die Vertreterinnen und Vertreter aus den Quadranten I und II deutlich zugunsten des gemeinsamen, binnendifferenzierten Unterrichts aussprechen. Anders sehen Lehrpersonen, welche entsprechend ihren quantitativ erhobenen Werten deutlich der Separation zuneigen, in Hinblick auf das Modell ihre Funktion darin, spezifische Förderung durch Spezialisten (Quadrant III) oder die Triage zu passender Beschulung außerhalb der Regelklasse (Quadrant IV) zu ermöglichen.

Die zweite Dimension fragt nach dem Ziel differenzierender Maßnahmen. Von besonderem Interesse waren dabei die Allgemeinverbindlichkeit von Lernzielen bzw. des Lehrplans und die Frage, wie wichtig der Ausgleich von Leistungsheterogenität ist. Es hat sich schon im theoretischen und im quantitativ-empirischen Teil der vorliegenden Untersuchung gezeigt, dass diese Dimension konzeptionell einer Präzisierung bedurft hätte bzw. offensichtlich komplexer zu verstehen ist als angenommen (vgl. auch Kritik in Abschnitt 7.2.1). Im Extremfallvergleich zeigte sich, dass – entsprechend den Vorüberlegungen – in den Quadranten I und III der »Schulstoff« eine vergleichsweise untergeordnete Rolle spielt. Quadrant I befürwortet bezüglich des Ausgleichens von Schulleistungen verbindliche Erwartungen und Standards aus gesamtgesellschaftlicher Sicht. Quadrant III strebt – entgegen dem Modell – jedoch weder Leistungsausgleich noch Leistungs-Individualisierung an. Entsprechend dem Modell sieht Quadrant III die Leistungs-Individualisierung als pädagogische Chance, intrinsisch motivierte, individuelle Lernwege zu ermöglichen. In Quadrant IV fällt ein vergleichsweise prekäres Vokabular im Bereich der Förderung auf. Zudem ist in diesem Quadranten – ebenfalls entsprechend dem Modell – der individuelle Nachvollzug des Regelschul-Lehrplans wichtig.

Dem in Abbildung 3 (S. 223) vorgeschlagenen Modell zum Verhältnis von Gerechtigkeitsorientierungen und Differenzierungsintentionen widersprechen bereits einige der in den vorangegangenen Abschnitten diskutierten Befunde. Auch in der Analyse des Extremfallvergleichs hat das vorgeschlagene Modell nur teilweise empirische Evidenz erhalten und muss als einigermaßen vorläufig beurteilt werden: Während das Bedürftigkeitsprinzip v. a. im Quadranten I hätte zu finden sein sollen, sind die tatsächlichen Repräsentanten dieses Quadranten uneinig hinsichtlich der drei Allokationsnormen. Einigkeit besteht hingegen, dass Gerechtigkeit als ein gesellschaftlich und pädagogisch unerreichbares Ideal zu verstehen ist und das Schaffen von Ausgleichen eine Integrationsaufgabe der Schule darstellt. Entsprechend dem Modell wird im zweiten Quadranten die prinzipielle Gleichheit im Anspruch auf Förderung und Lernfreude für alle Kinder betont, was die Respektierung von unterschiedlichen Prioritäten und Talenten meint. In Quadrant III wird – ebenfalls entsprechend dem Modell – die Gleichbehandlung bevorzugt, wenngleich an keiner Stelle erläutert wird, wie zwischen individuellen Ansprüchen und jenen der Gruppe vermittelt werden kann. Meritokratie wird – ebenfalls entsprechend dem Modell – klar abgelehnt. Ebenfalls in Übereinstimmung mit dem Modell finden sich verdienstproportionale Sichtweisen fast ausschließlich in den Aussagen der Repräsentanten des Quadranten IV. In den Quadranten III und IV fällt auf, dass kaum bezweifelt wird, dass die Schule im

Allgemeinen gerecht ist. In Quadrant IV wird ein Zusammenhang zwischen Leistungsheterogenität und ungleichen Chancen oder Gerechtigkeitsfragen erst gar nicht hergestellt.

7.2 Diskussion der Methoden

Ziel dieses Abschnitts ist es, Antworten auf die Frage zu formulieren, inwiefern aus der Perspektive der Planung bzw. Durchführung und Auswertung der vorliegenden Studie die Gültigkeit der Befunde und damit ihre etwaige Verallgemeinerbarkeit eingeschränkt werden muss. Die Diskussion wird in zwei Teile gegliedert: Unter 7.2.1 finden sich einige Reflexionen zur Planung bzw. zum Design der Untersuchung. Bei 7.2.2 werden mögliche Einschränkungen angeführt, die in Zusammenhang mit der Erhebung und Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten stehen.

7.2.1 Diskussion der Planung bzw. des Untersuchungsdesigns

In der Bearbeitung des theoretischen Teils hat sich herausgestellt, dass der Gegenstandsbereich zu weit gefasst ist, als dass er systematisch erschlossen werden könnte. Leider haben sich die Komplexität der Thematik und die Lücken in zentralen Ausgangslagen erst nach und nach in ihrer vollen Tragweite offenbart. Für die Darstellung der theoretischen Grundlagen und der dazugehörigen empirischen Befunde hatte dieser Umstand die Konsequenz, dass das Feld der Erkenntnisse lediglich exemplarisch und auch dann nur summarisch abgearbeitet werden konnte. Die gestellte Frage der vorliegenden Schrift wäre sonst nicht zu bewältigen gewesen. Wie eingangs zum Kapitel 2 erwähnt wurde, ist diese Konsequenz insofern ärgerlich, als die Komplexität des Gegenstandsbereichs nicht nur die Möglichkeiten einer systematischen, philosophisch befriedigenden Herangehensweise im Voraus einschränkt. Darüber hinaus musste in jedem einzelnen Abschnitt eine mittlere Verarbeitungstiefe gefunden werden, welche einerseits z. T. wesentliche Aspekte ausblendet, sich andererseits ständig dem Vorwurf des Eklektizismus und der Oberflächlichkeit aussetzt.

Dieses Problem war in der vorliegenden Arbeit quasi omnipräsent: Immer wieder waren für die Theoriebildung griffige Konzeptualisierungen der Problembereiche zu formulieren, wie sie in der schulischen Praxis imponieren. Um bestimmte Begriffe für die forschungspraktischen Belange der Arbeit operabel zu machen, mussten einheitliche und zugleich genügend umfassende Kategorien geschaffen werden, welche einerseits die Perspektive der untersuchten Lehrpersonen zu repräsentieren vermögen, andererseits aber auch forschungspraktischen Ansprüchen Genüge tun. Exemplarisch sei hier das Stichwort »Heterogenität« genannt, welches in der Unterrichtspraxis eine Unzahl an Wahrnehmungen und Assoziationen auf der phänomenologischen und der Deutungsebene hervorruft (vgl. die Einführung des Kapitels 2, S. 29).

Letztlich nicht ganz befriedigend gelang die Operationalisierung auch in Hinblick auf durchaus zentrale Konzepte: Als Beispiele sind hier sicherlich Differenzierungsintentionen zu nennen – also die Antwort auf die Frage, inwieweit eine Lehrperson Leistungsunterschiede ausgleichen möchte. Namentlich die eine Gruppe, die in der Arbeit nicht ganz durchgängig mit »Differenzierung« bzw. »Individualisierung« oder technisch: »Heterogenisierung« bezeichnet wurde, dürfte den definitorischen Ansprüchen der Eindeutigkeit und semantischen Klarheit nicht ganz genügt haben. Konsequenterweise zeigte sich die-

ses Problem auch im empirischen Teil, als beispielsweise die Items einer Faktoranalyse nicht standhielten und die Intention der Leistungsindividualisierung empirisch als Gegenteil der Ausgleichsintention definiert werden musste (vgl. Tab. 7, S. 254).

Eine weitere Einschränkung der Datenqualität ergibt sich aus dem geplanten Untersuchungszeitpunkt – sogar in doppelter Weise: Die Erhebungsphase der quantitativen Studie sollte im Monat Juni stattfinden, weil theoretisch davon ausgegangen wurde, dass sich die Problematik des gerechten Umgangs mit Leistungsdifferenzen im Klassenzimmer am Ende des Schuljahres als besonders virulent erweisen sollte (vgl. z. B. die Schlussfolgerungen in Abschnitt 2.5.1). Weil das Ende des Schuljahres gewöhnlich die am meisten angespannte Jahreszeit sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrpersonen ist, wurde damit jedoch zugleich das Risiko in Kauf genommen, dass die zu befragenden Lehrpersonen aufgrund der vielfältigen Mehrbelastungen, welche im Zusammenhang mit Schulprojekten, Sporttagen, Elterngesprächen oder etwa Zeugnis- und Übertrittsentscheidungen stehen, nicht besonders gewillt sind, Extra-Aufgaben zu bewältigen. Diese Befürchtung hat sich leider bewahrheitet, wie weiter unten noch dargelegt wird.

Das zweite Problem bei der Planung des Untersuchungszeitpunkts war, dass die Interviewerhebung erst nach den Sommerferien stattfinden konnte, weil die Auswahl der Fälle auf den Ergebnissen der quantitativen Befragung basierte (vgl. 6.2.2.1, S. 293). Dabei wurde die Tatsache nicht genügend berücksichtigt, dass in der Zwischenzeit Sommerferien waren. Dies hatte den ungewünschten Effekt, dass die Befragten sich an die Klasse vor den Ferien und die damals abgegebenen schriftlichen Antworten erinnern mussten, bevor sie Stellung nehmen konnten. Der Qualität ihrer Angaben dürfte dieser Umstand kaum zuträglich gewesen sein.

Dass die qualitative Studie ausgehend von den Ergebnissen im Modell der Differenzierungsintentionen (vgl. Abb. 1, S. 101) geplant war, um Extremgruppen zu bilden und darin auszuwählen, hat sich gut bewährt. Das Sample von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, welches im Rahmen problemzentrierter Experteninterviews weitere Begründungen abgeben konnte, war in der Retrospektive genau richtig. Die Interviews haben die Deutungsmuster der betreffenden Lehrpersonen erhellt und einiges an zusätzlichem Interpretationsmaterial geliefert. Insofern kann auch festgehalten werden, dass sich die beiden Studien – die quantitative und die qualitative – im Sinne einer Triangulation bereichern haben, wie dies in der Planung vorgesehen war.

Schließlich muss in diesem Abschnitt (selbst-)kritisch zum Umstand Stellung bezogen werden, dass die ersten theoretischen Überlegungen auf das Jahr 2000 rekurrieren, der Großteil der Theorie bis rund 2007 formuliert wurde, die Fragebogenbefragung im Juni 2007 und die Interviews Anfang August 2007 stattfanden. Bis zur Fertigstellung der Arbeit im Frühling 2012 vergingen fast fünf weitere Jahre. Die Befunde basieren somit auf Daten, die fünf Jahre zurückliegen. Gerade im Bereich des Umgangs mit Heterogenität dürften die betroffenen Schulen in den vergangenen Jahren aber große Fortschritte erzielt haben. Zumindest scheint evident zu sein, dass die befragten Lehrpersonen den Fragebogen heute anders beantworten bzw. ihre Antworten im Interview anders begründen würden als damals. Die in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse können ihre Gültigkeit also einerseits lediglich vor dem Hintergrund beanspruchen, dass das untersuchte Problem wissenschaftlich immer noch kaum erarbeitet wurde. Andererseits basiert dieser Anspruch auf der Spekulation, dass die gefundenen Zusammenhänge über die letzten Jahre hinweg keinem historisch begründeten Wandel unterlägen hätten. Allerdings ist im genannten Zeit-

raum allein im Feld der Erziehungswissenschaften eine Unzahl an Publikationen erschienen, die sich dem schulischen Umgang mit Heterogenität widmen.

7.2.2 Diskussion der Erhebung und Auswertung

Eine erste und grundsätzliche Einschränkung der in dieser Arbeit erörterten Befunde ergibt sich bereits aus der untersuchten Stichprobe: Die Idee war, ungefähr 300 Klassen- und Fachlehrpersonen aller Stufen zu befragen, um die Möglichkeit einer Mehrebenen-Analyse offen zu halten. Faktisch haben an der Befragung insgesamt 209 Lehrpersonen teilgenommen (vgl. Abschnitt 6.1.1, S. 259), wobei lediglich rund 120 Personen den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben. Es lässt sich nur spekulieren, woran dies gelegen haben mag: wahrscheinlich am Zeitpunkt der Befragung. Bestimmt liegt es aber auch an der Form der Befragung: Online-Fragebögen werden erfahrungsgemäß als weniger verbindlich wahrgenommen als Befragungen in Papierform. Die durchaus ökonomische Erhebung und Überführung in SPSS wurde mit den Nachteilen einer kleinen Stichprobengröße »erkauft«.

Auf dieser relativ schmalen Datenbasis wurde es nicht nur schwieriger, komplexere Statistiken zu rechnen (dies war z. T. auch aufgrund des vielerorts gewählten Ordinalskalen-Niveaus nicht geplant); es ist auch zu vermuten, dass sich damit die Wahrscheinlichkeit verkleinert hat, deutlichere Extremfälle in der Stichprobe zu haben, was die Auswahl potenzieller Interviewpartner in der qualitativen Studie wiederum vergrößert hätte. Als Konsequenz standen für die Auswertung von Hypothesen, welche z. B. einen Extremgruppenvergleich verlangten, sehr wenige Fälle zur Verfügung. Wenn wir als Beispiel Hypothese III betrachten (Abschnitt 6.1.3), wird im Chi-Quadrat-Test deutlich, dass die eine Extremgruppe noch 21, die andere 57 Fälle zählt. Alle Fälle in der Mitte der gaußschen Normalverteilung (nochmals rund 50 Fälle) fließen nicht in die Berechnungen ein.

Ein weiteres Thema, das in diesem Zusammenhang kritisch zu hinterfragen ist, dürfte der Umfang der Fragebogenerhebung sein. Zunächst gilt diese Bemerkung den vielen Fragen zu persönlichen Angaben und Kontextinformationen (vgl. z. B. Abschnitt 6.1.1, S. 259ff.). Neben umfangreichen Angaben zur Klasse und zur Schule hatten die Lehrpersonen auch zwei Problemskalen auszufüllen. Dies wirkte sich wahrscheinlich negativ auf die Bereitschaft aus, bis in den wichtigsten Teil des Fragebogens vorzustoßen. Eine Beschränkung auf die wichtigsten Skalen zur Überprüfung der Hypothesen hätte mit einiger Wahrscheinlichkeit dazu geführt, dass mehr Lehrpersonen den Fragebogen bis zum Schluss ausgefüllt hätten. Die deskriptive Statistik hat in der Rückschau zu wenig erhellendes Material geliefert, um die umfangreichen Fragebatterien zu rechtfertigen. Eine Konsequenz daraus könnte sein, den Pool an Fragen zu persönlichen Angaben davon abhängig zu machen, was in den Hypothesen an unabhängigen Variablen vorgesehen ist und benötigt wird. Im Zweifelsfall sollte das Wichtigste zuerst und Sekundäres am Ende des Fragebogens platziert werden.

Umgekehrt wurde der empirischen Operationalisierung anderer Konzepte, etwa der Konstruktion der Skalen hinsichtlich der Einstellung zu Heterogenität wahrscheinlich nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt. Das Resultat war, dass anstelle von Skalen mit Einzelitems hätte gerechnet werden müssen. Die Möglichkeit, glaubwürdige empirische Evidenzen über Zusammenhänge von Intentionen und Attributionsmustern aufzuzeigen, war so nicht gegeben. Der in der Theorie vorgesehene Dreischritt »Attribution – Intention –

Legitimation« (vgl. z.B. Abschnitt 2.4.3, S. 63) wäre für die Interpretation und Diskussion der Daten hilfreich gewesen, musste dann aber auch aus Gründen der Bewältigung des Arbeitsumfangs in dieser Arbeit fallen gelassen werden.

Bezüglich der Auswertung haben sich die ausführliche Arbeit an der Faktoranalyse und die Überarbeitung der Skalen gelohnt (5.4.1, S. 249). Die letztlich verbleibenden, auch hinsichtlich ihrer Genauigkeit bewährten Skalen haben trotz schmaler Datenbasis zu verlässlichen Ergebnissen geführt. Dasselbe gilt für die ausführliche Planung der Auswertung der Interviewdaten (5.4.2, S. 255). Es hat sich aus methodischer Sicht bewährt, dass die einzelnen Schritte des Auswertungsprozesses minutiös (und im Nachhinein beurteilt, auch richtig) geplant waren. Diese Vorgehensweise bot einige Klarheit hinsichtlich der Schrittfolgen im Prozess der Auswertung und die Garantie, mit der Datenanalyse überhaupt zu Rande zu kommen. Diese Vorteile hatten den Preis, dass auf allerlei Flexibilitäten verzichtet werden musste.

Die Vorüberlegungen zur internen und externen Validität (vgl. z.B. Hager et al. 2001), wie sie in Abschnitt 5.1 (S. 235) ausgeführt wurden, haben sich bestätigt: Da mögliche Störfaktoren über alle unabhängigen Variablen bzw. Untersuchungsbedingungen gleich verteilt gewesen sind, ist die interne Validität der Untersuchung als hinreichend gegeben zu beurteilen. Gründe für eine zusätzliche Einschränkung der Verallgemeinerung der vorliegenden Resultate auf andere Populationen, Zeiten und Orte wurden bereits genannt: Zunächst war die Stichprobe weder hinsichtlich der Befragten noch betreffend Ort und Zeitpunkt der Untersuchung zufällig gewählt.

Aussagen zur *Variablenvalidität* bzw. zur Frage, wie gut die empirischen Maße das theoretische Konstrukt tatsächlich erfassen, sind direkt in die Beschreibung der Befragungsinstrumente integriert (vgl. Abschnitt 5.4.1, S. 249). Grundsätzlich wurde hier insbesondere auf stimmige Skalenniveaus geachtet. Hypothesen, die beispielsweise eine quantitative Differenz voraussagen, bedürfen empirischer Variablen auf Intervallskalenniveau. Bei monotonen Zusammenhängen wurde Ordinalskalenniveau der empirischen Variablen als hinreichend erachtet (vgl. auch Hager et al. 2001). Die Konstruktion der Items hat sich, gemessen an der Faktoranalyse, recht gut bewährt. Schwierig war es, gute Items hinsichtlich der Leistungsindividualisierung zu formulieren. Fast alle Items, die in der argumentativen Validierung als unklar kritisiert wurden, haben auch die Faktorenanalyse nicht bestanden. Daneben hat sich gezeigt, dass einzelne, als unklar kritisierte Items die Faktorenanalyse bestanden haben. Als Beispiel sei das Item v_244 genannt: »Die Sekundarstufe 1 kann gezielter kompensieren als die Primarschule«. Unklar ist, was kompensieren konkret bedeutet und was Gegenstand der Kompensation sein soll. In diesem Sinne ist zu vermerken, dass nicht alles, was rechnerisch »gute« Werte ergibt, sich nachher auch argumentativ halten lässt.

Als weiterer Aspekt dieses Problems sei auch die Tatsache genannt, dass im Fragebogen stets einzelne Items bezüglich ihrer Stimmigkeit bewertet werden mussten, dass jedoch nie verlangt wurde, zwischen Alternativen auszuwählen. Dies brachte später in der Auswertung die interpretative Schwierigkeit mit sich, zu verstehen, wie eine Lehrperson zur Verteilung ihrer Förderressourcen beispielsweise zugleich die Gleichheits- und auch die Bedürftigkeitslogik gewichtet oder ob sie sich nicht zwischen separativen und integrativen Förderpraxen entscheiden mag. Wäre diese oder eine vergleichbare Studie nochmals durchzuführen, so wäre demnach hier die methodische Schlussfolgerung zu berücksich-

tigen, dass Wertgewichtungen auch die Komponente des gegenseitigen Ausschlusses beinhalten müssen.

Schaut man sich die letztlich empirisch verwendeten Skalen an (Tab. 2, S. 250), fällt auf, dass die statistische Validität bzw. Reliabilität, mindestens was die Cronbach-Alphas betrifft, immerhin in den Skalen »Separations-Intentionen«, »Glaube an die gerechte Schule«, »Verteilungsgerechtigkeit nach Bedürftigkeit« sowie »Verteilungsgerechtigkeit nach Verdienst« als sehr gut und für die Skalen »Ausgleichsintentionen« und »Verteilungsgerechtigkeit nach Gleichverteilung« noch als ausreichend bezeichnet werden kann. Die Möglichkeiten, die Wahrscheinlichkeit für α -Fehler von vornherein möglichst gering zu halten, waren insofern eingeschränkt, dass gerade die schwächeren Skalen (Cronbach-Alpha von .60 bis .64) aus wenigen Items bestanden und sich daher nur beschränkt durch Eliminierung der schwächsten Items verbessern ließen.

Es sei an dieser Stelle auch erlaubt, allgemeine methodische Erkenntnisse anzuführen, die sich quasi ex post einstellen: So beziehen sich beispielsweise die verschiedenen Hypothesen und die dargelegten Ergebnisse fast immer auf bivariate Analysen (Ausnahmen sind die zweifaktoriellen Varianzanalysen). Weil sich die Skalen jedoch nicht unabhängig voneinander halten lassen dürften, hätte die simultane Analyse von mehreren Skalen (z. B. mit Hilfe multipler Regressionen) wohl einen Mehrwert bedeutet. Allerdings könnte, den hier gewählten Weg verteidigend, argumentiert werden, dass sich der Griff nach komplexen statistischen Verfahren, wenn nicht durch die Fragestellung geboten, als unnötig erweist. Immerhin liegt der Schwerpunkt dieser Forschungsarbeit weniger auf elaborierten statistischen Methoden als vielmehr auf theoretischen Überlegungen, die sich einer empirischen Prüfung stellen sollten. Diese Argumentation vermag indes nicht für alle Bereiche zu überzeugen: So dürfte es sich für künftige Analysen im vorliegenden Fragenkatalog lohnen, wenn Lehrpersonen in typische Gruppen »geclustert« würden. Gemäß Rücksprache mit einem versierten Statistiker hätte man z. B. mittels Clusteranalysen bzw. latenten Klassenanalysen aufzeigen können, dass sich verschiedene Gruppen von Lehrpersonen bilden lassen, die sich in ihren Gerechtigkeitsorientierungen systematisch unterscheiden (vgl. z. B. Hypothese I, S. 262ff.; Hinweis aus persönlicher Mitteilung von Christian Brühwiler, 13. Juli 2012).

7.3 Pädagogische Folgerungen

Als wichtigste Herausforderung im Umgang mit Leistungsheterogenität wurde durchweg das »Differenzieren« bzw. »Individualisieren« genannt. Dieser Befund geht einher mit teilweise kritischen Erkenntnissen, beispielsweise der Fachstelle für Schulbeurteilung des Kantons Zürich, wonach Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts in den meisten Schulen »wenig ausgeprägt« seien bzw. wonach »die Unterschiede in der Praxis der Individualisierung und der Differenzierung zwischen den einzelnen Lehrpersonen« groß seien (FSB 2009, S. 9).

»Immer wieder wurde von Lehrpersonen auch darauf hingewiesen, dass individualisierende und differenzierende Methoden in der pädagogischen Ausbildung zu wenig vertieft behandelt würden und zu wenig Lehrmittel den Anspruch nach Individualisierung unterstützten« (ebd.).

Als pädagogische Folgerung drängt sich vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten auf, die Kompetenzen im Bereich »Individualisieren« in der Lehreraus- und -weiterbildung

konsequent aufzubauen. Daneben erscheint es aber auch notwendig, eine binnendifferenzierte Förderpraxis in Klassenzimmern konsequent umzusetzen – auch dann, wenn diese aufgrund mangelhafter Lehrmittel mit Mehrarbeit verbunden sein sollte.

Entgegen der Hypothese III äußerten mehr Lehrpersonen Separations- als Integrationsintentionen. Dieser Befund sollte nicht weiter verwundern, sondern vielmehr als (weiterer) Hinweis dafür gelesen werden, dass Schulreformen in den Köpfen aller Beteiligten stattfinden müssen. Vermehrte Integration bedeutet u. a., dass Aufgaben und Verantwortlichkeiten neu geklärt und auch Kompetenzen, neue Berufsbilder und Kooperationsformen entwickelt, optimiert und institutionalisiert werden müssen. In diesem Sinne wäre zusätzlicher Aktivismus auf der Grundlage dieses Befundes wohl eher kontraproduktiv – zumindest, wenn er mit zusätzlichen strukturellen Auflagen verbunden werden müsste. Vielmehr erscheint indiziert, dass Lehrpersonen mit ihren Kolleginnen und Kollegen über den Unterricht sprechen und sich nach der Strukturreform wieder vermehrt der Schul- und Unterrichtsentwicklung zuwenden können.

Interessanterweise ist mit der Falsifikation der Hypothese IV davon auszugehen, dass Primarlehrpersonen in den zwei Kantonen nicht weniger Egalisierungs- als Individualisierungs-Intentionen äußern. Trotz eindeutigen Volksschulgesetzen und entsprechenden Aufrufen von Expertinnen und Experten, wonach der integrative Unterricht Leistungsheterogenität nicht auszugleichen habe und Homogenität nicht anzustreben sei, deuten auch die Ergebnisse zu den Hypothesen VIII und XI sowie einige Angaben aus der qualitativen Studie darauf hin, dass das Ausgleichen von Leistungsunterschieden, die Kompensation von Defiziten im Dienste der Leistungshomogenisierung, in den beiden Kantonen als wesentliche Aufgabe betrachtet wurde. Hierzu ist aus den vorgelegten Daten keine eindeutige pädagogische Folgerung ableitbar. Einerseits wurde in Zusammenhang der Ergebnisse zu Hypothese V vermerkt, dass die Zielkategorie des Leistungsausgleichs als Relikt einer Wunschvorstellung möglichst homogener Lerngruppen zu interpretieren sein könnte, was im Sinne einer progressiven Pädagogik zu überwinden wäre. In diesem Sinne wurde auch der positive Zusammenhang zwischen der Präferenz leistungshomogener Lerngruppen und Separations-Intentionen aus Hypothese VI gedeutet: Sie wurden nämlich als Indiz für einen zeitverzögerten Nachvollzug der Idee bzw. der Möglichkeiten der integrativen Schule gelesen, insofern die Kategorien »homogene Lerngruppe« durch »separative Maßnahmen« beide einer verbreiteten Förderlogik in der traditionellen Vorstellung der Volksschule angehören dürften. Andererseits ist mit Hinz (2002) daran zu erinnern, dass die für das pädagogische Handeln konstitutive Spannung zwischen Egalisierungs- und Individualisierungsorientierung wichtig ist und nicht ab- oder aufgegeben werden sollte.

Mit dem Ergebnis zu Hypothese VIII wurde deutlich, dass nicht der Zeitpunkt im Schuljahr die Ressourcenallokation zu bestimmen scheint, sondern vielmehr die Zugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Leistungsgruppe. Dabei erhält das schwächste Drittel der Schülerinnen und Schüler mit Abstand am meisten Zeit und Energie, die stärksten Schülerinnen und Schüler erhalten durchweg am wenigsten. Entgegen der Annahme des sozialpsychologisch begründeten Mehrprinzipienansatzes, auch unabhängig davon, ob die Lehrpersonen angeben, streng gemäß dem Gleichheitsprinzip zu verteilen oder ob sie ein anderes Prinzip geltend machen und – nochmals – obwohl kein Lehrplan Egalisierung von Schulleistungen vorsieht, kommen den schwächeren Schülerinnen und Schülern in den zwei Kantonen durchweg mehr Förderbemühungen zu. Ob-

wohl also nach der Vorstellung der neuesten PISA-Resultate durchweg gefordert wird, ein verstärktes Augenmerk auf die Schwächsten zu legen, muss hier auch auf das Problem der Defizitorientierung hingewiesen werden. Die hier eingenommene Perspektive der Allokation beschränkter Förderressourcen verweist darauf, auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler nicht ganz zu vergessen.

Die Ergebnisse zu Hypothese IX, wonach sowohl verschiedene Tätigkeiten als auch Leistungsgruppen die Allokation von Förderressourcen bestimmen dürften, haben u. a. gezeigt, dass zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler in den Klassen der zwei Kanone mit knapp der Hälfte des Gesamtaufwandes im Bereich der Elternarbeit auskommen müssen. Dieser Befund rückt die außerschulischen Lernbedingungen der Kinder in den Fokus des Interesses: Wenn einerseits Lernfortschritt und Schulerfolg mit Variablen der sozioökonomischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen (vgl. z. B. Moser et al. 2011; PISA.ch 2011), führt der hier eingenommene Ansatz der Ressourcenallokation zu der Folgerung, dass die soziale Zusammensetzung der Klasse die Ressourcenallokation des Lehrpersonals steuert bzw. im ungünstigen Fall Förderungskonzentrationen auf die schwächsten Schülerinnen und Schüler nach sich zieht, die den Lernfortschritt der Mehrheit der Einzelnen und des Klassenkollektivs beeinträchtigen können. Anhand der vorliegenden Daten ist darüber hinaus schwer interpretierbar, was der Antrieb für die bevorzugte Ressourcenzuweisung für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler ist: das Prinzip der Bedürftigkeit, die Intention, leistungshomogene Klassen zu haben oder – wie es bestimmte Aussagen aus den Interviews nahelegen – der Versuch, den Lehrplan mit möglichst vielen Schülerinnen und Schülern zu erfüllen.

Obwohl also den schwächeren Schülerinnen und Schülern generell und mit Abstand am meisten Zeit und Energie gewidmet werden dürfte, hat sich z. B. in Hypothese X auf einer mehr ideellen Ebene die generelle Präferenz für die Gleichverteilungsnorm als eine im unterrichtlichen Geschehen relevante Verpflichtung erwiesen, die in explizitem Gegensatz zu Legitimationen mit Hilfe des Bedürftigkeits- oder des Verdienstprinzips steht. Zudem fanden sich Hinweise dafür, dass Aspekte des Bedürftigkeitsprinzips nicht nur defizitorientiert gelesen werden dürfen, sondern ebenfalls als Allparteilichkeitsgebot gesehen werden müssen, wonach alle – unabhängig von spezifischen Schüler- oder Situationsmerkmalen – den gleichen Förderanspruch haben. Auch die Ergebnisse zu den Hypothesen XI und XII werden als Hinweise dafür interpretiert, dass sich zwar drei distinkte Distributionsprinzipien unterscheiden lassen, deren interne Relationen sich jedoch so präsentieren, dass Allokationen anhand des Gleichbehandlungsprinzips einerseits und entsprechend der Ungleichbehandlungsmaxime andererseits legitimiert werden. Innerhalb der Ungleichbehandlungsmaxime, so legen es die hier vorliegenden Daten nahe, stehen Ansprüche der Bedürftigkeit nicht mit jenen des Verdienstes in Widerspruch, sondern bilden offensichtlich zwei Referenzpunkte der unterscheidenden Gerechtigkeit, die entsprechend dem Motto »Jedem das Seine« verlangt, dass den Verschiedenheiten der Schülerinnen und Schüler in der Zuweisung von Förderressourcen Rechnung zu tragen ist. Das »Jedem-das-Gleiche« und das »Jedem-das-Seine« scheinen also für die pädagogische Praxis in konstitutiver Dynamik zueinander zu stehen und insofern unerlässliche Bezugspunkte zur Herstellung schulischer Gerechtigkeit – unabhängig von Differenzierungsintentionen – zu sein.

Entsprechend den Hypothesen XVI und XVII fühlen sich Lehrpersonen, die davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler ihren Erfolg oder Misserfolg verdient haben, kaum veranlasst, die schulische Systemlogik zu hinterfragen bzw. dieser Rationalität in Vertei-

lungsfragen entgegenzuwirken und ausgleichende Gerechtigkeit zu üben. Zudem besteht in den beiden Kantonen ein positiver Zusammenhang zwischen Separationsintentionen und dem Glauben an eine gerechte Schule. Es scheint vor dem Hintergrund des oben gesagten notwendig, diesen Glauben an die gerechte Schule zu hinterfragen und zu relativieren, denn er zeugt von einer romantischen und letztlich apädagogischen Vorstellung des Geschehenlassens und Wegschauens. Mit Oser und Heinzer (2010a) ist hier auf ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Lehrprofessionalität hinzuweisen: den Sinn für »pädagogische Notwendigkeiten« (Sense of Necessity). Lehrpersonen können lernen, in bestimmten Situationen einzugreifen, diese Situationen zu gestalten, darin die Verantwortung zu übernehmen und zu handeln, um Lernmöglichkeiten zu generieren.

Intendierte Förderung wurde in der vorliegenden Schrift nicht als unbeschränkte Funktion didaktischer Arrangements betrachtet. Was Lehrpersonen machen, wenn sie Unterricht planen, konkret fördern, Lernarrangements gestalten oder Eltern beraten, findet – so die These – als Abfolge von Handlungen und Verhaltensweisen in Zeiteinheiten statt. Intentionen zu bilden und in pädagogisch wirksame Lehr-Lernakte zu fassen, sind Prozesse bzw. Handlungsketten, die nicht unendlich maximiert werden können, und die den Schülerinnen und Schülern in quantitativ bzw. qualitativ messbarer Unterschiedlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Den Interviewaussagen im qualitativen Teil konnte entnommen werden, dass Lehrpersonen beispielsweise stärkeren Schülerinnen und Schülern ganz am Anfang des Schuljahres mehr Zeit und Energie widmen, weil sie dadurch für den Rest des Jahres mehr Zeit für die Schwächeren hätten. Auch dieses kann als Hinweis dafür gelesen werden, dass Lehrpersonen Förderung spontan ebenfalls als endliche Ressource betrachten, die verteilt werden muss.

Die Perspektive der Ressourcenallokation legt nahe, unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten eine Koordinationsleistung zwischen Mikrogerechtigkeit (Ausgleich individueller Ansprüche) und Makrogerechtigkeit (Ausgleich der Gesamtverteilung) nicht einseitig zugunsten Ersterer aufzulösen. Wenn die Verknüpfung der Mikro- mit der Makrogerechtigkeit bzw. ein Ausgleich der Privilegien und Nachteile des Einzelfalls mit jenen der Gruppe fehlt, meint das Prinzip der Bedürftigkeit schlicht die bedarfsgerechte Förderung und damit eine pädagogisch unspezifische Begründung für jedweden Förderbedarf. Wenn materielle und immaterielle Ressourcen bzw. Lerngelegenheiten ungleich verteilt werden sind nicht einfach individualdiagnostische Förderkriterien betroffen, und es geht auch nicht nur darum, wie Lehrperson ihre Arbeitskraft effektiv oder ökonomisch einsetzen. Aus einer Verteilungsperspektive soll Förderung auch gerecht verteilt werden. Wenn – so eine zentrale Schlussfolgerung der vorliegenden Studie – Förderung als endliche Ressource verstanden wird, ist diese folglich nicht einfach als Summe der Antworten auf die Bedürfnisse aller Einzelfälle zu verstehen, sondern als fairer Ausgleich zwischen den Ansprüchen von Einzelnen und jenen der Klasse.

Abschließend bleibt mit Oser (1998) zu fragen, warum der Umgang mit Leistungsheterogenität in den Augen der Lehrpersonen zwar als berufsmoralisch relevante Situation erkannt wird, sich jedoch weniger als Gerechtigkeitsproblem stellt, als vielmehr als didaktische Herausforderung des Differenzierens und Individualisierens. Die vernachlässigte Bedeutung von Kompetenzen in Verteilungsfragen in der pädagogischen Literatur einerseits, aber auch die untergeordnete Rolle besagter Fragestellungen in Schulgesetzen und in der Lehrerbildung andererseits mag dafür verantwortlich sein. Die Gerechtigkeit des eingangs zur vorliegenden Schrift zitierten Spruchs »Alle gleich, jeden anders!« liegt –

so das vorläufige Fazit – in der Koordination zwischen zwei Ansprüchen: jenem der Gesamtverteilung von Vor- und Nachteilen in der Klasse und jenem des je individuellen Förderbedarfs.

7.4 Ausblick

Wer Schulqualität zugunsten fairer Chancen für alle Kinder verbessern will, tut gut daran, bei den Lehrpersonen als Trägerinnen und Trägern der Schule und ihrer Reform anzusetzen (vgl. z.B. Hattie 2008). Während die erziehungswissenschaftliche Forschung mittlerweile großen Erkenntnisgewinn im Bereich der sogenannten »Bildungsverlierer« bzw. der Schülerseite (für eine aktuelle Übersicht vgl. z.B. Ditton 2010) erreicht hat und auch die Perspektive des Schulsystems (z.B. Ditton 2010) sowie gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge recht gut durchleuchtet worden sind (vgl. für den deutschsprachigen Raum z.B. Ditton 2010; für die USA z.B. Lafabree 2010; international z.B. Wilkinson & Pickett 2010), erscheint die Ebene pädagogischer Mikroprozesse aus der Sicht der Lehrkräfte in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur dagegen fast ausschließlich auf unterrichtsmethodische Belange beschränkt (z.B. Hertel et al. 2011). Hier bestehen einige Desiderata für die theoretische und empirische Erziehungswissenschaft. Es ist auffällig, wie selten überhaupt *Gerechtigkeitsvorstellungen* als Prinzipien interpersonaler Vergleichens und ungleicher Verteilung von Gütern und Positionen auf der Ebene pädagogischer Mikroprozesse untersucht werden. In den großen Gerechtigkeitsphilosophien der Gegenwart geht es nicht um Schule (Nussbaum 2010) oder um asymmetrische Sozialbeziehungen (z.B. Ditton 2010). In der erziehungsphilosophischen Literatur zum Thema Gerechtigkeit (z.B. Wimmer et al. 2007) hat im deutschsprachigen Raum insbesondere Stojanov (2011) versucht, ein nichtdistributives Verständnis von Bildungsgerechtigkeit zu entwerfen und Letztere stattdessen anerkennungstheoretisch zu rekonstruieren. Mit dem Verweis auf Amartya Sen und Martha Nussbaum bzw. darauf, »dass es bei Bildung nicht primär um goods geht, sondern um Entwicklung von *capabilities*, welche eine ›truly human functioning‹ gewährleisten« (ebd., S. 17), folgt für Stojanov, dass es im Kontext von Bildung nicht um Verteilung geht, sondern um die Kultivierung von Subjektautonomie, welche nur in bestimmten Formen von Sozialbeziehungen bzw. intersubjektiven Anerkennungsverhältnissen entstehen können. Ohne diese Perspektive und ihre Annahmen inhaltlich diskutieren zu müssen,⁹⁴ sei hier darauf verwiesen, dass in der vorliegenden Arbeit nicht »Bildungsgerechtigkeit« aus übergeordneter Perspektive befragt wurde, sondern Verteilungsgerechtigkeit als Handlungsproblem aus einer advokatorischen bzw. Lehrerperspektive. Dieses Problem lässt sich aus professionsethischer Sicht nicht ohne Weiteres anerkennungstheoretisch »rekonstruieren«. Trotzdem kann Anerkennung im Sinne von Stojanov (2011) als sich abzeichnendes Paradigma im Bereich der Gerechtigkeitsphilosophie bezeichnet werden (vgl. auch Fraser & Honneth 2003).

»Die Dimension der Gerechtigkeit hat gerade vor dem Hintergrund einer durch Migration und zunehmende soziale Ausdifferenzierung gekennzeichneten Gesellschaft in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Denn mit der Erfahrung sozialer und kultureller Pluralität und Diversität

⁹⁴ Ricken (2009) kritisiert etwa, dass Anerkennung hier einseitig als wertschätzende Akzeptanz und unterstützender Respekt begriffen wird. Weiter wird moniert, dass den beklagten Bildungsdefiziten wohl kaum durch zusätzliche Anerkennung in schulischen Kontexten beizukommen sei (z. B. Ricken 2006).

in einem politischen Gemeinwesen wird zum einen die Frage nach dem Verhältnis von Identität und Differenz besonders virulent, zum anderen die Frage von Recht und Unrecht, d.h. die Frage nach den normativen Grundlagen des Zusammenlebens« (Micus-Loos 2012).

Ausgehend von den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit und den oben beschriebenen Forschungslücken bleibt also zu fordern, dass sich Deutungsmuster von Primarlehrpersonen im Umgang mit Verteilungsproblemen als Forschungsgegenstand etablieren mögen. In seinem äußerst interessanten Bericht über die Evaluation der Förderpraxis in der Stadt Zürich beschreibt etwa Roos (2009) die Uneinigkeit der Befragten darüber, »wie eng Förderressourcen an die Bedürfnisse einzelner Kinder und Klassen gekoppelt sein sollen« (S. 76). Die Positionen der Befragten können mit Roos in zwei Lager aufgeteilt werden: jene, die eine Verteilung nach Bedarf bevorzugen, und jene, die eine gleichmäßige Verteilung favorisieren. Während Erstere den temporären Bedarf der Kinder und Klassen bzw. die Flexibilität in der Umverteilung betonen (was professionelle Verhandlungsprozesse bedingen würde), möchten Letztere Ressourcen aufgrund der Stigmatisierung nicht an einzelnen Kindern festmachen, sondern Ressourcen situationsunabhängig fix auf die Klassen verteilen. »Andernfalls wären Lehrpersonen motiviert, bei ihren Kindern Defizite in den Vordergrund zu rücken, um zusätzliche Förderressourcen zu ergattern« (ebd., S. 76). Obwohl hier Ressourcenallokation nicht von der einzelnen Lehrperson ausgeht, wird die große Ähnlichkeit der Problemstellung zu jener in der vorliegenden Untersuchung sichtbar. Diese Perspektive ermöglicht Transparenz – nicht nur in der Diskussion um Förderressourcen, sondern auch in jener um Be- und Entlastung im Lehrberuf. Auf bildungspolitischer Ebene wäre sie hilfreich um aufzuzeigen, inwiefern Integrationsbemühungen als Sparmaßnahmen zu interpretieren sind.

Mit Blick auf asymmetrische Sozialbeziehungen im Klassenzimmer und entsprechend advokatorische Verteilungen wären, zumindest aus der Diskussion verschiedener hier geprüfter Hypothesen, weitere Erkenntnisse zur Frage hilfreich, wie und warum die gleichzeitige Präferenz verschiedener Verpflichtungsaspekte von den Betroffenen nicht als Widerspruch erlebt wird bzw. wie sich der Mehrprinzipien-Ansatz in der Schule bzw. der Erziehung halten lässt, welcher Verteilungsfragen bspw. von Beziehungsqualitäten, Situationsmerkmalen oder angestrebten Zielen abhängig macht. Sen (2010) etwa kritisiert die Spezifität an Rawls' Gerechtigkeitsgrundsätzen, welche im Urzustand gewählt würden. »Mein Einwand: Es gibt eine Vielzahl von wirklichen und manchmal einander widersprechenden allgemeinen Interessen, die sich auf unser Verständnis von Gerechtigkeit auswirken« (S. 85). In seinem Flötenbeispiel sind dies die Prinzipien des effektiven Einsatzes und Nutzens oder der ökonomischen Gleichheit und Fairness oder des Rechts auf die Früchte der eigenen Arbeit.⁹⁵ Eine plausible Antwort auf die Frage, inwiefern der Mehr-Prinzipien-Ansatz und/oder eher prinzipielle, ahypothetische Präferenzen entscheiden, wenn Verteilungsfragen in Klassenzimmern zu lösen sind, wäre aus heutiger Sicht ein bemerkenswerter Erkenntnisfortschritt. Solchen Forschungsarbeiten könnten, wenn sie den hier vorgeschlagenen Ausgleich zwischen Makro- und Mikro-Gerechtigkeit (Koordination individueller Ansprüche mit einer fairen Gesamtverteilung) einbeziehen, ergiebige Resultate zugetraut werden.

⁹⁵ Drei Kinder streiten darüber, wem von ihnen eine Flöte gehören sollte: Das erste Kind hat Musikunterricht gehabt und kann als einziges Flöte spielen. Das zweite ist arm und besitzt keinerlei anderes Spielzeug. Das dritte Kind hat die Flöte mit viel Ausdauer selbst angefertigt.

Schließlich hat sich die Diskussion der Frage nach pädagogischer Verteilungsgerechtigkeit gerade in normativer Hinsicht auch zukünftig an der philosophischen, der soziologischen und der erziehungswissenschaftlichen Debatte um Bildungsgerechtigkeit zu inspirieren. Sowohl die normative Rahmung der Distribution von Chancen auf Teilhabe wie auch die Auseinandersetzung mit bildungsbezogenen Herkunftseffekten dürften beitragen, Orientierung zugunsten politischer Entscheidungen und der Praxis in den Schulen zu leisten. Gerade die erziehungswissenschaftliche Forschung und die Lehrerbildung sind gefordert, auf die Skandierungen rund um »Bildungsverlierer«, »Restschulen« und »Bildungs-panik« zu reagieren, die seit Erscheinen der ersten PISA-Resultate den bildungspolitischen Diskurs prägen. Es bleibt aus der Perspektive der vorliegenden Resultate und Argumente zumindest zu wünschen, dass auf nationaler Ebene Konsens über eine minimale normative Rahmung dessen erzielt werden könnte, was in der Volksschule als Chancengerechtigkeit verstanden wird (z.B. Abwesenheit von Diskriminierung und finanziellen Hürden). Mit Giesinger (2007) wäre dann darüber zu diskutieren, was in der Volksschule unter Bildungsgerechtigkeit verstanden werden soll: Bildungsgleichheit oder eine Schwellen-Konzeption (z.B. alle Kinder können ein schulisches Kompetenzniveau erreichen, das ihnen ein weitgehend selbstbestimmtes Leben in der modernen Gesellschaft ermöglicht). Auf der Grundlage dessen könnte zusätzlich der Versuch unternommen werden, Chancengerechtigkeit in pädagogischen Entitäten oder Kompetenzprofilen zu artikulieren bzw. Orientierungshilfen für Entscheidungen und Reflexion in der schulischen Praxis zu formulieren (vgl. z.B. Oser & Heinzer 2010b), die sich dann – entsprechend dem Anliegen dieser Studie – nicht nur auf die legitimatorische Ebene beziehen (Einstellungen, Haltungen, Konzepte), sondern auch auf unmittelbare Differenzierungsintentionen und konkrete unterrichtliche Handlungen.

Literatur

- ADAMS, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422–436.
- AEBERLI, C. (2002). Die Erfolge von Lehrpersonen im Vergleich. Evaluation von 3. Primarschulklassen aus sechs Deutschweizer Kantonen in den Fächern Deutsch und Mathematik. »Best Practice«: Zwischenbericht. Zürich: Avenir Suisse.
- AEBERLI, C. & LANDERT, C. (HRSG.). (2001). Potenzial Primarschule. Eine Auslegeordnung, einige weiterführende Ideen und ein Nachgedanke. Zürich: Avenir Suisse.
- ALTRICHTER, H., BIOTT, C., PAIVA CAMPOS, B., EASEN, P., LETSCHERT, J., NIEMI, H. ET AL. (2002). Auswertung internationaler Erfahrungen für die Hochschulentwicklung in der Österreichischen Lehrerbildung – Endbericht. Linz: PEK.
- ALWIN, D. F. (1987). Distributive justice and satisfaction with material well-being *American Sociological Review*, 52(1), 83–95.
- APEL, H. J. (1995). *Theorie der Schule: Historische und systematische Grundlinien* Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- AREGGER, K. & BUHOLZER, A. (2002). *Didaktische Prinzipien. Studienbuch für die Unterrichtsgestaltung*. Aarau: Sauerländer.
- ARISTOTELES. (2003). *Nikomachische Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- ARNESON, R. J. (1989). Equality and equal opportunity for welfare. *Philosophical Studies*, 56(1), 77–93.
- ARTS, W. (1995). Prinzipien der Verteilungsgerechtigkeit. Die theoretische Rekonstruktion der soziologischen Zugangsweisen. In: H.-P. MÜLLER & B. WEGENER (HRSG.), *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit* (S. 107–131). Opladen: Leske + Budrich.
- ARTS, W. & GELISSEN, J. (2001). Welfare States, Solidarity and Justice Principles: Does the Type Really Matter? *Acta Sociologica*, 44(4), 283–299.
- BAERISWYL, F., TRAUTWEIN, U., WANDELER, C. & LÜDTKE, O. (2009). Wie gut prognostizieren subjektive Lehrerempfehlungen und schulische Testleistungen beim Übertritt die Mathematik- und Deutschleistungen in der Sekundarstufe I? In: J. BAUMERT, K. MAAZ & U. TRAUTWEIN (HRSG.), *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 352–372). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- BALLAUFF, T. (1985). *Lehrer sein einst und jetzt: Auf der Suche nach dem verlorenen Lehrer*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- BAR-TAL, D. (1979). Interactions of teachers and pupils. In: I. H. FRIEZE, D. BAR-TAL & J. S. CARROLL (EDS.), *New approaches to social problems: Applications of attribution theory* (pp. 337–358). San Francisco: Jossey-Bass.
- BAUMERT, J. (2001). Das allgemeinbildende Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland. In: L. ROTH (HRSG.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 1251–1284). (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- BAUMERT, J., MAAZ, K. & TRAUTWEIN, U. (2009). Editorial. In: J. BAUMERT, K. MAAZ & U. TRAUTWEIN (HRSG.), *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 7–10). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- BAUMERT, J., ROEDER, P. M., SANG, F. & SCHMITZ, B. (1986). Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 639–660.
- BAYERWALTES, M. (2002). *Große Pause! Nachdenken über Schule*. München: Kunstmann.
- BECK, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BECK, U. (HRSG.). (1997). *Kinder der Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BECKER, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450–474.
- BECKER, R. (2004). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: R. BECKER & W. LAUTERBACH (HRSG.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 161–193). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- BECKER, R. & LAUTERBACH, W. (HRSG.). (2004). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BEGLINGER, M. (2008). Warum ich nicht mehr Lehrer bin. Ein Berufsstand verzweifelt an tausend Ansprüchen. *Das Magazin*, 40, 14–22.
- BERGER, J., ZELDITCH, M., ANDERSON, B. & COHEN, B. P. (1972). Structural aspects of distributive justice. A status value formulation. In: J. BERGER, M. ZELDITCH & B. ANDERSON (EDS.), *Sociological Theories in Progress* (Vol. 2, pp. 119–146). New York: Houghton Mifflin.
- BERGER, P. A. & KAHLERT, H. (HRSG.). (2005). *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim; München: Juventa.
- BERGER, P. A. & SCHMIDT, V. H. (HRSG.). (2004). *Welche Gleichheit, welche Ungleichheit. Grundlagen der Ungleichheitsforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BERKOWITZ, L. (1969). Resistance to improper dependency relationships. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5(3), 283–294.
- BERKOWITZ, M. W., BILLINGS, S. W. & PETERSON, A. T. (1993). *Moral Judgment, the Equality Norm, and Real-Life Distributive Justice Behavior*. Unpublished manuscript, Department of Psychology, Marquette University, Milwaukee, WI.
- BERNFELD, S. (1925/2000). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BFS/EDK. (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Reihe Bildungsmonitoring Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- BGS. (1969). Volksschulgesetz des Kantons Solothurn vom 14. September, in Kraft seit dem 15. April 1970, Fassung vom 1. Januar 2009, BGS 413.111
- BGS. (1970). Vollzugsverordnung zum Volksschulgesetz vom 5 Mai, in Kraft seit dem 15. April 1970, Fassung vom 1. Januar 2009 (BGS 413.121.1).
- BGS. (1991). Verordnung über die Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher vom 7. Mai, in Kraft seit dem 1. August 1991, Fassung vom 1. September 2007 (BGS 413.671)
- BGS. (2006). Promotionsreglement für die Volksschule des Kantons Solothurn vom 13. November, in Kraft seit dem 1. Januar 2007, Fassung vom 11. Januar 2008 (BSG 413. 411).
- BIES, R. J. & SHAPIRO, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: the influence of causal accounts. *Social Justice Research*, 1(2), 199–218.
- BIES, R. J. & SHAPIRO, D. L. (1988). Voice and justification: Their influence on procedural fairness judgments. *Academy of Management Journal*, 31(3), 676–685.
- BINSWANGER, D. (2006, 22. Juni). Denkerin vor dem Herrn. *Die Weltwoche*, 25, 46–51.
- BLENDINGER, D. & DIEHNELT, M. (2003). *Kooperation zwischen Klassen. Voneinander lernen in heterogenen Gruppen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- BLESS, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung eine integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern; Stuttgart; Wien: Paul Haupt.
- BLÖMEKE, S. (2003). Zum Professionsverständnis von Lehrpersonen. In: HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (HRSG.), *Professionalität und Ethos. Neue Überlegungen zum Lehrberuf* (S. 9–17). Berlin: HBS.
- BOGNER, A. & MENZ, W. (2009). Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. In: A. BOGNER, B. LITIG & W. MENZ (HRSG.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 7–31). (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BOLDIZAR, J. P., PERRY, D. G., PERRY, L. C. (1988). Gender and Reward Distributions: A Test of Two Hypotheses. *Sex Roles*, 19(9), 559–579.
- BÖNSCH, M. (2001). Das Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnis. In: L. ROTH (HRSG.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 885–902). (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- BÖNSCH, M. (2004a). *Differenzierung in Schule und Unterricht: Ansprüche – Formen – Strategien*. München; Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg.
- BÖNSCH, M. (2004b). *Zum beruflichen Selbstkonzept von Lehrer/innen*. Manuskript, vorgestellt an der 1. Pro AKzEnt-Fachtagung an den BbS Münden (17.–18. März).
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. (3. Aufl.). Berlin; Heidelberg; New York; Barcelona; Honkong; London; Mailand; Paris; Tokio: Springer.
- BORTZ, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. (4. Aufl.). Berlin; Heidelberg; New York; London; Paris; Tokyo; Hong Kong; Barcelona; Budapest: Springer.
- BOS, W. & K. SCHWIPPERT (2003). »The use and abuse of international Comparative research on student achievement.« *European Educational Research Journal* 2(4): 559–573.

- BOS, W., LANKES, E.-M. ET AL. (HRSG.). (2004a). Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster: Waxmann.
- BOS, W., LANKES, E.-M., PRENZEL, M., SCHWIPPERT, K., VALTIN, R. & WALTHER, G. (2003). Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. In: W. BOS, E.-M. LANKES, M. PRENZEL, K. SCHWIPPERT, G. WALTHER & R. VALTIN (HRSG.), Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- BOS, W., LANKES, E.-M., PRENZEL, M., SCHWIPPERT, K., VALTIN, R. & WALTHER, G. (2004b). IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. In: W. BOS, E.-M. LANKES, M. PRENZEL, K. SCHWIPPERT, R. VALTIN & G. WALTHER (HRSG.), IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich (S. 1–6). Münster: Waxmann.
- BOSHAMMER, S. (2005). Was heißt gerecht verteilen? In: D. HORSTER (HRSG.), Sozialstaat und Gerechtigkeit (S. 44–60). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- BÖTTCHER, W. (2002). Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen. In: J. MÄGDEFRAU & E. SCHUMACHER (HRSG.), Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen (S. 35–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BOUDON, R. (1974). Education, Opportunity and Social Inequality. New York: Wiley.
- BOURDIEU, P. (1995). Sozialer Raum und »Klassen«. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.
- BRATER, M. (1997). Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: U. BECK (HRSG.), Kinder der Freiheit (S. 149–174). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BRICKMAN, P. (1977). Preference for Inequality. *Sociometry*, 40(4), 303–310.
- BRISTOR, V. J., PELAEZ, G. M. & CRAWLEY, S. (2000). An Integrated Elementary Education/ESOL Teacher Preparation Program. *Action in Teacher Education*, 22(2), 25–32.
- BROMME, R. & HAAG, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: W. HELSPER & J. BÖHME (HRSG.), Handbuch der Schulforschung (S. 777–795). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BROSIOUS, F. (2008). SPSS 16. Das mitp-Standardwerk. Heidelberg: Redline GmbH.
- BROSZIEWSKI, A. & NIDO, M. (2005a). Leistung und Herkunft in integrativen, kooperativen und getrennten Schulmodellen. In: F. P. DEUTSCHSCHWEIZ/FL (HRSG.), PISA 2003: Analysen und Portraits für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse (S. 35–40). Zürich: Kantonale Drucksachen- und Materialzentrale.
- BROSZIEWSKI, A. & NIDO, M. (2005b). Leistung und Herkunft in integrativen, kooperativen und getrennten Schulmodellen. In: F. P. DEUTSCHSCHWEIZ/FL (HRSG.), PISA 2003: Analysen für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Detaillierte Ergebnisse und methodisches Vorgehen (S. 141–162). Zürich: Kantonale Drucksachen- und Materialzentrale.
- BRÜGELMANN, H. (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung: Empirische Befunde – Pädagogische Perspektiven. In: F. HEINZEL & A. PRENGEL (HRSG.), Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe (S. 31–43). Opladen: Leske + Budrich.
- BRUMLIK, M. (2004). Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. (2. Aufl.). Berlin; Wien: Philo.
- BRUNKHORST, H. (1996). Solidarität unter Fremden. In: A. COMBE & W. HELSPER (HRSG.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 340–367). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BRUNNER, J. (1991). Individualisierung und Differenzierung. Versuch einer terminologischen Klärung. *schweizer schule*, 12, 14–22.
- BUCHER, B. (2001). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung der Lehrpersonen. Einsichten, Aussichten, Folgerungen. Unveröffentlichtes Manuskript, Luzern.
- BUCHER, B. (2010). Projekt Be- und Entlastung im Schulfeld. Schlussbericht. Zürich: Bildungsdirektion Zürich.
- BUDDE, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- BURZAN, N. (2005). Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BV: Die neue Bundesverfassung, Bundesbeschluss über eine neue Bundesverfassung (18. Dezember 1998).
- CAMBON-MCCABE, N. & MCCARTHY, M. M. (2005). Educating School Leaders for Social Justice. *Educational Policy*, 19(1), 201–222.
- CARLE, U. (2002). Leistungsvielfalt in der Grundschule. In: F. HEINZEL & A. PRENGEL (HRSG.), Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske + Budrich.

- CASELMANN, C. (1949). Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre. Stuttgart: Klett.
- CAUSEY, V. E., THOMAS, C. D. & ARMENTO, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenge of diversity for preservice teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 16, 33–45.
- COCHRAN-SMITH, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 527–546.
- COCHRAN-SMITH, M., ALBERT, L. R., DIMATTIA, P., FREEDMAN, S., JACKSON, R., MOONEY, J. ET AL. (1999). Seeking social justice: a teacher education faculty's self-study. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 2(3), 229–253.
- COHEN, G. A. (1989). On the Currency of Egalitarian Justice. *Ethics*, 99, 906–944.
- COHEN, P. R. & LEVESQUE, H. J. (1990). Intention is choice with commitment. *Artificial Intelligence*, 42, 213–261.
- COLE, M. & BRUNER, J. S. (1972). Cultural differences and interferences about psychological processes. *American Psychologist*, 26(10), 867–876.
- COLEMAN, J. S. (1974). Inequality, Sociology, and Moral Philosophy. *The American Journal of Sociology*, 80(3), 739–764.
- COMBE, A. (1973). Kritik der Lehrerrolle: Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München: List Verlag.
- COMBE, A. & HELSPER, W. (Hrsg.). (1996). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- COMBE, A. & KOLBE, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. HELSPER & J. BÖHME (HRSG.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 834–851). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- COMPAGNO, T. (2005, 7. Dezember). Physik ist hier Frauensache. Schule: Neue Unterrichtsformen. *Coopzeitung* Nr. 49, pp. 9–15.
- CORADI VELLACOTT, M. & WOLTER, S. C. (2004). Equity in the Swiss educational system: dimensions, causes and policy responses. National report from Switzerland contributing to the OECD's review of »Equity in Education«. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- CORADI VELLACOTT, M., HOLLENWEGER, J., NICOLET, M. & WOLTER, S. C. (2003). Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. BFS/EDK (Hrsg.), Reihe Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchâtel.
- COOK, K. S. & HEGTVEDT, K. A. (1983). Distributive Justice, Equity, and Equality. *Annual Review of Sociology*, 9, 217–241.
- CUMMINGS, W. K. (1982). The Egalitarian Transformation of Postwar Japanese Education. *Comparative Education Review*, 26(1), 16–35.
- DALBERT, C. & STOEBER, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 200–270.
- DALBERT, C., MONTADA, L. & SCHMITT, M. (1987). Glaube an eine gerechte Welt als Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen. *Psychologische Beiträge*, 29, 596–615.
- DALBERT, C., MONTADA, L., SCHMITT, M. & SCHNEIDER, A. (1984). Existenzielle Schuld: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen. (Berichte aus der Arbeitsgruppe »Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral« Nr. 24) Trier: Universität Trier, Fachbereich 1 – Psychologie.
- DAMON, W. (1977). *The Social World of the Child*. San Francisco; Washington, London: Jossey-Bass.
- DANN, H.-D. (2008). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: M. K. W. SCHWEER (HRSG.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 177–207). (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DAVEY, L. M., BOBOCEL, D. R., SON HING, L. S. & ZANNA, M. P. (1999). Preference for the Merit Principle Scale. An Individual Difference of Distributive Justice Preferences. *Social Justice Research*, 12(3), 223–240.
- DAWSON, M. M. (1987). Beyond Ability Grouping: A Review of the Effectiveness of Ability Grouping and its Alternatives. *School Psychology Review*, 16(3), 348–369.
- DEUTSCH, M. (1975). Equity, Equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues* 31, 137–150.
- DEUTSCH, M. (1985). *Distributive justice: A social psychological perspective*. New Heaven: Yale University Press.
- DIEDERICH, J. (1994). Der Lehrer. In: D. LENZEN (HRSG.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 228–252). Reinbek: Rowohlt.

- DIEFENBACH, H. (2004). Bildungschancen und Bildungs(miss-)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: R. BECKER & W. LAUTERBACH (HRSG.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 225–249). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DIEHM, I. (2004). Kindergarten und Grundschule – Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In: W. HELSPER & J. BÖHME (HRSG.), *Handbuch der Schulforschung* (pp. 529–547). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DITTON, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchungen über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim: Juventa.
- DITTON, H. (2004a). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: R. BECKER & W. LAUTERBACH (HRSG.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 251–279). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DITTON, H. (2004b). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: W. HELSPER & J. BÖHME (HRSG.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 605–624). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DITTON, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: G. QUENZEL & K. HURRELMANN (HRSG.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 53 – 72). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DRAVENAU, D. & GROH-SAMBERG, O. (2005). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: P. A. BERGER & H. KAHLERT (HRSG.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 103–129). Weinheim; München: Juventa.
- DWORKIN, R. (1981a). What is Equality? Part 1: Equality of Welfare. *Philosophy & Public Affairs*, 10(3), 185–246.
- DWORKIN, R. (1981b). What is Equality? Part 2: Equality of Resources. *Philosophy & Public Affairs*, 10(4), 283–345.
- EBG. (2001). Erster und zweiter Bericht der Schweiz über die Umsetzung des Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW). Bern: Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann.
- EBKE, H. & KLIEMANN, P. (2006). Perspektiven der Lehrerbildung. Reflexionen aus der Arbeit eines staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien). In: H.-U. GRUNDER & F. SCHWEIZER (HRSG.), *Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung* (S. 148–167). Weinheim; Basel: Beltz.
- EDK. (2001). *Leistungsförderung und Bildungschancen. Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen*. Bern: Publikation der Schriftenreihe »Studien und Berichte« der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. (2003). Aktionsplan »PISA 2000« – Folgemassnahmen. Bern: Beschluss der Plenarversammlung vom 12. Juni. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EKR. (1999). »Getrennte Klassen?« Ein Dossier zu den politischen Forderungen nach Segregation fremdsprachigen Kinder in der Schule. Bern: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus.
- ENGLUND, M. M., LUCKNER, A. E., WHALEY, G. J. L. & EGELAND, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Paternal Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723–730.
- FAULSTICH-WIELAND, H. (2004). Schule und Geschlecht. In: W. HELSPER & J. BÖHME (HRSG.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 647–669). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- FEATHER, N. T. (1994). Attitudes toward high achievers and reactions to their fall: theory and research concerning tall poppies. *Advances in experimental social psychology*, 26, 1–73.
- FEATHER, N. T. (1999). Judgments of deservingness: Studies in the psychology of justice and achievement. *Personality and Social Psychology Review*, 3(2), 86–107.
- FEATHER, N. T. & SHERMAN, R. (2002). Envy, resentment, schadenfreude, and sympathy: Reactions to deserved and undeserved achievement and subsequent failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(7), 953–961.
- FEND, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. (2. Aufl.). Weinheim; München: Juventa.
- FEND, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- FERRING, D., BOLL, T. & FILIPP, S.-H. (2003). Elterliche Ungleichbehandlung in Kindheit und Jugend aus der Perspektive des mittleren Erwachsenenalters. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(2), 83–97.

- FIEDLER, U., STEENBUCK, O. & ZIMPEL, A. F. (2003). Gleichaltrigeninteraktion in heterogenen Gruppen als didaktische Herausforderung. In: B. WARZECHA (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (pp. 153–171). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- FLICK, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- FLITNER, A. (1985). Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31(1), 15–44.
- FOA, U. G. & FOA, E. B. (1974). *Societal structures of the mind*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher.
- FORNECK, H. J. & SCHRIEVER, F. (2001, 19. Juni). Die individualisierte Profession. Einsichten aus einer Studie über Lehrerarbeitszeiten. *Neue Zürcher Zeitung* Nr. 139, p. 75.
- FÖV. (2003). Verordnung zu den Förderangeboten in den Gemeinden des Kantons Appenzell Ausserrhoden vom 8. April, in Kraft seit dem 1. August 2003 (bGS 411.12).
- FRANKENA, W. K. (1994). *Analytische Ethik. Eine Einführung*. (5. Aufl.). München: dtv.
- FRASER, N. & HONNETH, A. (2003). Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- FRIEDRICH, R. (2006, 7. März). »Kultur der Vielfalt« statt »Bildungsraum Schweiz«. Gedanken und Bedenken zur Harmonisierung der Schule. *Neue Zürcher Zeitung*, p. 25.
- FSB. (2009). Jahresbericht 2007/2008. Zürich: Fachstelle für Schulbeurteilung. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- GAGE, N. L. & BERLINER, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. (5. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- GEHLEN, A. (2004). *Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik*. (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Klostermann.
- GEORGIU, S. N., CHRISTOU, C., STAVRINIDES, P. & PANAOURA, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39(5), 583–595.
- GIESECKE, W. (2001). Profession und Professionalität mit interdisziplinären Rückbezügen. In: L. ROTH (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 1234–1248). (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- GIESINGER, JOHANNES (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik* 53(3), 362–381
- GOMOLLA, M. (2005a). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: R. LEIPRECHT & A. KERBER (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 97–109). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- GOMOLLA, M. (2005b, 7.–8.4.2005). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England und in der Schweiz. Beitrag anlässlich der Tagung »Neue Ideen für das Einwanderungsland Deutschland«, Franz Hitze Haus, Münster.
- GOMOLLA, M. & RADTKE, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- GOSEPATH, S. (2004). *Gleiche Gerechtigkeit. Grundlagen eines liberalen Egalitarismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GRANT, C. A. & SLEETER, C. E. (1986). Race, Class, and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis. *Review of Educational Research*, 56(2), 195–211.
- GRAUMANN, O. (2002). *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GRAUMANN, O. (2003). Heterogene Schulklassen – eine allgemeindidaktische Betrachtung. In: B. WARZECHA (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (S. 127–144). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- GREEN, S. J. D. (1989). Emile Durkheim on human talents and two traditions of social justice. *The British journal of Sociology*, 40(1), 97–117.
- GREENBERG, J. (1983). Self-image versus impressional management in adherence to distributive justice standards: The influence of self-awareness and self-consciousness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 5–19.
- GRIEDER, A. (2005, 18. August). Volksschule: Was sie taugt, wie sie überleben kann. Facts.
- GRIFFITHS, M. (1998). The Discourse of Social Justice in Schools. *British Educational Research Journal*, 24(3), 301–316.
- GROEBEN, N. (1981). Die Handlungsperspektive als Theorierahmen für Forschung im pädagogischen Feld. In: M. HOFER (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungserhalten von Lehrern* (S. 17–45). München; Wien; Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- GROSSENBACHER, S. (2006). Unterwegs zur geschlechtergerechten Schule. Massnahmen der Kantone zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen. Trendbericht Nr. 10. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

- GUDJONS, H. (2006). Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GUEST, G., BUNCE, A. & JOHNSON, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82.
- GÜGI, V., KRADOLFER, L., GUTKNECHT, C., CSÁKO, S., RÜFLI, L. & OEHRI, P. (2006). Schlussbericht der Arbeitsgruppe Integration. Solothurn: Verband Lehrerinnen und Lehrer Solothurn (LSO).
- GÜNTHER, K. (1988). Der Sinn für Angemessenheit: Anwendungsdiskurse in Moral und Recht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GUTIÉRREZ, R. & SLAVIN, R. E. (1992). Achievement Effects of the Nongraded Elementary School: A best Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 62(4), 333–376.
- HAAG, L. & LOHRMANN, K. (2007). Diagnostische (In-)Kompetenz von Lehrern. In: B. FUCHS & C. SCHÖNHERR (HRSG.), *Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie* (S. 239–249). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- HABERMAS, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HAEBERLIN, U. (1996). Gesellschaftliche Entsolidarisierungsprozesse: Braucht die Heilpädagogik neue ethische Grundlagen? . In: G. OPP & F. PETERANDER (HRSG.), *Focus Heilpädagogik – Projekt Zukunft. Festschrift zum 70. Geburtstag von Otto Speck*. (S. 172–184). München; Basel: Reinhardt.
- HAEBERLIN, U. (2002). Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschung zu Separation und Integration. In: F. HEINZEL & A. PRENGEL (HRSG.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. (S. 93–106). Opladen: Leske + Budrich.
- HAEBERLIN, U., BLESS, G., MOSER, U. & KLAGHOFFER, R. (1990). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- HAEBERLIN, U., IMDORF, C. & KRONIG, W. (2004). Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern: Haupt.
- HAGER, W., SPIES, K. & HEISE, E. (2001). *Versuchsdurchführung und Versuchsbericht. Ein Leitfaden*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.
- HAMILTON, V. L. (1978). Who is responsible? Toward a social psychology of responsibility attribution. *Social Psychology*, 41(4), 316–328.
- HARGREAVES, L., GALTON, M. & PELL, A. (1998). The effects of changes in class size on teacher-pupil interaction. *International Journal of Educational Research*, 29, 779–795.
- HATTIE, J. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HAUSER-CRAM, P., SIRIN, S. R. & STIPEK, D. (2003). When Teachers' and Parents' Values Differ: Teachers' Ratings of Academic Competence in Children From Low-Income Families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813–820.
- HECKHAUSEN, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- HECKHAUSEN, H. (1989). *Motivation und Handeln*. (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- HEGTVEDT, K. A. (1992). When Is a Distribution Rule Just? *Rationality and Society*, 4(3), 308–331.
- HEGTVEDT, K. A. (2005). Doing Justice to the Group: Examining the Roles of the Group in Justice Research. *Annual Review of Sociology*, 31, 25–45.
- HEGTVEDT, K. A. & JOHNSON, C. (2000). Justice Beyond the individual: A Future with Legitimation. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 298–311.
- HEID, H. (1985). Über die Entscheidbarkeit der Annahme erbbedingter Begabungsgrenzen. *Die Deutsche Schule*, 77(2), 101–109.
- HEID, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(1), 1–17.
- HEID, H. (1989). Lernerfolg von Schülern – ein Indikator für die Qualität von Schule? In: S. BÄUERLE (HRSG.), *Der gute Lehrer* (pp. 8–20). Stuttgart: Metzler.
- HEID, H. (1992). Was »leistet« das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(2), 91–108.
- HEID, H. (2006). Gerechtigkeit: Ein Regulativ bildungspolitischen und bildungspraktischen Handelns. Mitschrift zum Blockseminar am Departement Erziehungswissenschaften der Universität Freiburg (CH). Freiburg.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (HRSG.). (2003). *Professionalität und Ethos. Neue Überlegungen zum Lehrberuf*. Berlin: HBS.
- HEINZEL, F. & PRENGEL, A. (2002a). Einleitung: Zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In: F. HEINZEL & A. PRENGEL (HRSG.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung* (Vol. 6, S. 9–19). Opladen: Leske + Budrich.

- HEINZEL, F. & PRENGEL, A. (HRSG.). (2002b). Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske + Budrich.
- HEITGER, M. (2007). Einige Gedanken zur Frage der Urteilkraft. In: B. FUCHS & C. SCHÖNHERR (HRSG.), Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie (S. 85–98). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- HELLEKAMPS, S. & MUSOLFE, H.-U. (1999). Die gerechte Schule. Eine historisch-systematische Studie. Köln; Weimar; Wien: Böhlau.
- HELMKE, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: Unvereinbare Ziele? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, XX, 45–76.
- HELMKE, A. & WEINERT, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. WEINERT (HRSG.), Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- HELSPER, W. (2002). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: H.-H. KRÜGER & W. HELSPER (HRSG.), Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (S. 15–34). (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- HELSPER, W. & BÖHME, J. (HRSG.). (2004). Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- HELSPER, W. & KEUFFER, J. (2002). Unterricht. In: H.-H. KRÜGER & W. HELSPER (HRSG.), Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (S. 81–91). (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- HERTEL, S., WARWAS, J. & KLIEME, E. (2011). Individuelle Förderung und adaptive Lerngelegenheiten im Grundschulunterricht. Einleitung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik, 57(6), 803–804.
- HILL, N. E. & CRAFT, S. A. (2003). Parent-School Involvement and School Performance: Mediated Pathways Among Socioeconomically Comparable African American and Euro-American Families. Journal of Educational Psychology, 95(1), 74–83.
- HILLEBRANDT, F. (2001). Differenz und Differenzierung in soziologischer Perspektive. In: H. LUTZ & N. WENNING (HRSG.), Unterschiedlich verschieden. Differenzen in der Erziehungswissenschaft (S. 47–70). Opladen: Leske + Budrich.
- HINZ, A. (1993). Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio.
- HINZ, A. (2002). Chancengleichheit und Heterogenität – eine bildungstheoretische Antinomie. In: F. HEINZEL & A. PRENGEL (HRSG.), Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe (S. 128–135). Opladen: Leske + Budrich.
- HOFER, M. & DOBRICK, M. (1981). Naive Ursachenzuschreibungen und Lehrerverhalten. In: M. HOFER (HRSG.), Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern (S. 110–158). München, Wien; Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- HÖFFE, O. (2004). Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung. (2. Aufl.). München: C. H. Beck.
- HOLLOWAY, S. D. (1988). Concepts of Ability and Effort in Japan and the United States. Review of Educational Research, 58(3), 327–345.
- HOLTAPPELS, H. G. (2001). Gewalt in der Schule. In: L. ROTH (HRSG.), Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis (S. 903–918). (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- HOMANS, G. (1953). Status among Clerical Workers. Human Organization, 12, 5–10.
- HOMANS, G. (1958). Social behavior as exchange. American Journal of Sociology, 63, 597–606.
- HOMANS, G. C. (1974). Social Behavior. Its Elementary Forms. New York: Harcourt, Brace Jovanovich (rev. ed.).
- HONNEFELDER, L. (2002). Sittlichkeit/Ethos. In: M. DÜWELL, C. HÜBENTHAL & M. H. WERNER (HRSG.), Handbuch Ethik (S. 491–496). Stuttgart; Weimar: Metzler.
- HORSTER, D. (HRSG.). (2005). Sozialstaat und Gerechtigkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- HRADIL, S. (2001). Soziale Ungleichheit in Deutschland. (8. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- HUG, P. (1999, 24. August). Getrennte Schule führt zur Apartheid-Gesellschaft. Tages Anzeiger, p. 10.
- HÜGLI, A. (2007). Urteilkraft und Takt. Eine Exploration im Feld der »taktischen Bildung«. In: B. FUCHS & C. SCHÖNHERR (HRSG.), Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie (S. 111–124). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- HURRELMANN, K. & ULICH, D. (HRSG.). (1998). Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe. (5. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- HÜSSER, I., SCHELLENBAUM, J. (1997). »Unterrichtsbilder«. Ein Verfahren zur Erfassung von Alltagstheorien und Leitbildern bei Lehrkräften. Psychologisches Institut der Universität Zürich, Abteilung für angewandte Psychologie.
- IAF E.V., (HRSG.). (2004). Vielfalt ist unser Reichtum. Warum Heterogenität eine Chance für die Bildung unserer Kinder ist. Frankfurt am Main: Brandes & Aspel.

- INGENKAMP, K. (HRSG.). (1976). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. (6. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- INGENKAMP, K. & LISSMANN, U. (2005). Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. (5. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- JASSO, G. (1980). A New Theory of Distributive Justice. *American Sociological Review*, 45(1), 3–32.
- JASSO, G. (1998). Exploring the justice of punishments: Framing expressiveness, and the just prison sentence. *Social Justice Research*, 11(4), 397–422.
- JENCKS, C. (1973). Chancengleichheit. Reinbek: Rowohlt.
- JOHNSON ROTHENBERG, J., McDERMOTT, P. & MARTIN, G. (1998). Changes in Pedagogy: A Qualitative Result of Teaching Heterogeneous Classes. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 633–642.
- JUCKER, A. (2006). Die ›gute‹ Lehrperson – ein Wunschbild aus Persönlichkeit und Zeitgeist Bildung Schweiz, 7(8), 17–19.
- JÜRGENS, E. (2005). Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. (6. Aufl.). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- KAYSER, E. & LAMM, H. (1982). Attribution and distribution: the weight of performance, effort, and ability in the allocation of jointly attained gains and losses. *Social Behavior and Personality*, 10(1), 105–116.
- KELSEN, H. (2000). Was ist Gerechtigkeit? Stuttgart: Reclam.
- KERBER, W. (1998). Sozialethik. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- KERSTING, W. (2000). Theorien der sozialen Gerechtigkeit. Stuttgart; Weimar: J.B. Metzler.
- KERSTING, W. (2005a). Kritik der Gleichheit. Über die Grenzen der Gerechtigkeit und der Moral. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- KERSTING, W. (HRSG.). (2005b). Klugheit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- KIPER, H. (2002). Umgang mit Heterogenität. In: H. KIPER, H. MEYER & W. TOPSCH (HRSG.), Einführung in die Schulpädagogik (S. 157–169). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- KLENDAUER, R., STREICHER, B., JONAS, E. & FREY, D. (2006). Fairness und Gerechtigkeit. In: H. W. BIERHOFF & D. FREY (HRSG.), Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie (S. 187–195). Göttingen: Hogrefe.
- KOHLBERG, L. (1981). Essays on Moral Development. The Philosophy of Moral Development. (Vol. I). San Francisco: Harper & Row.
- KÖHLER, D. B. & BORN, R. (1999). Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- KOLLER, P. (1995). Soziale Gleichheit und Gerechtigkeit. In: H.-P. MÜLLER & B. WEGENER (HRSG.), Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit (S. 53–80). Opladen: Leske + Budrich.
- KOLLER, P. (2004). Gleichheit und Pluralismus in politikphilosophischer Perspektive. In: P. A. BERGER & V. H. SCHMIDT (HRSG.), Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung (S. 49–72). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KÖNIG, J. (2007). Welche Merkmale sollte eine ›gute‹ Lehrkraft haben? Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern der 10. Jahrgangsstufe. Berlin: Humboldt Universität.
- KRAMER, R.-T. (2004). Schule und Generation. In: W. HELSPER & J. BÖHME (HRSG.), Handbuch der Schulforschung (S. 671–688). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KRAUSE, A. (2002). Psychische Belastung im Unterricht – Ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Dissertationsschrift, Universität Flensburg, Flensburg.
- KREBS, A. (2000). Einleitung: Die neue Egalitarismuskritik im Überblick. In: A. KREBS (HRSG.), Gleichheit oder Gerechtigkeit: Texte der neuen Egalitarismuskritik (S. 7–37). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KREBS, A. (2002). Arbeit und Liebe. Die philosophischen Grundlagen sozialer Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KREBS, A. (2005). Wieviel Gleichheit wollen wir? In: D. HORSTER (HRSG.), Sozialstaat und Gerechtigkeit (S. 37–43). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- KRONIG, W., HAEBERLIN, U. & ECKHARD, M. (2000). Immigrantenkinder und Schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Haupt.
- KRÜGER, H.-H. & HELSPER, W. (HRSG.). (2002). Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- KRUIP, G. (2005). Was ist soziale Gerechtigkeit. In: D. HORSTER (HRSG.), Sozialstaat und Gerechtigkeit (S. 87–99). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- KRUMM, V. & WEISS, S. (2002). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. Retrieved [Online]. URL: [http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulberatung/Download2002-Krumm/Weiss/Ungerechte Lehrer](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulberatung/Download2002-Krumm/Weiss/Ungerechte%20Lehrer) [03.03.2007]
- KUCKARTZ, U., DRESING, T., RÄDIKER, S. & STEFER, C. (2008). Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- LAFABARÉE, D. F. (2010). Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling. Cambridge; London: Harvard University Press.
- LÄFFERT, K. & WAGNER, D. (2000). Lehrer-Report. Zutritt für Unbefugte. München: dtv.
- LAMM, H. & SCHWINGER, T. (1980). Norms Concerning Distributive Justice: Are Needs Taken into Consideration in Allocation Decisions? *Social Psychology Quarterly*, 43(4), 425–429.
- LANDERT, C. (1999). Die Arbeitszeit der Lehrpersonen in der Deutschschweiz. Ergebnisse einer einjährigen Erhebung bei 2500 Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und Kantone. Zürich: LCH – Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- LARCHER, S. & OELKERS, J. (2003). Die besten Ausbildungssysteme: Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. BFS/EDK (Hrsg.), Reihe Bildungsmonitoring Schweiz. Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Neuchâtel.
- LCH. (1999a). LCH Berufsleitbild/LCH Ständesregeln. [Online]. Verfügbar unter: http://www.lch.ch/dms-static/d3e63ffc-0f90-4906-8ef3-73103f4d93eb/lch_berufsleitbild.pdf [02.04.2007].
- LCH. (1999b). Schulen können Integrationsaufgaben meistern – aber nur mit der nötigen Ausrüstung. Merkblatt des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. [Online]. Verfügbar unter: <http://www.lch.ch/docs/publikationen/Integration.pdf> [02.04.2007].
- LCH. (2004). Umsetzung des EDK Aktionsplans PISA 2000 durch den LCH. [Online]. http://www.lch.ch/docs/presse/030623_PISA_2000_Folgemaassn.pdf [02.04.2007].
- LCH. (2006). Stellungnahme des LCH zur Eidgenössischen Volksabstimmung vom 21. Mai 2006. [Online]. Verfügbar unter: http://www.lch.ch/docs/stellungnahmen/060421_Bildungsbest_Bundesverfassung_Stn.pdf [02.04.2007].
- LEHMANN, R. H. & PEEK, R. (1997). Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Berlin: Humboldt Universität.
- LEHMANN, R. H., GÄNSFUSS, R. & PEEK, R. (1999). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- LEHMANN, R. H., PEEK, R., GÄNSFUSS, R. & HUSFELDT, V. (2002). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9 – Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- LENZEN, D. (Hrsg.). (1994). Erziehungswissenschaft. Reinbek: Rowohlt.
- LERNER, J. S., GOLDBERG, J. H. & TETLOCK, P. E. (1998). Sober second thought: The effects of accountability, anger, and authoritarianism on attributions of responsibility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(6), 563–574.
- LERNER, M. J. (1974). The justice motive: »Equity« and »parity« among children *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(4), 539–550.
- LERNER, M. J. (1977). The justice motive: Some hypotheses as to its origins and forms. *Journal of Personality*, 45(1), 1–52.
- LERNER, M. J. (1980). The belief in a just world: A fundamental delusion. New York: Plenum.
- LERNER, M. J. (2003). The Justice Motive: Where social Psychologists Found It, How they Lost It, and Why They May Not Find It Again. *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), 388–399.
- LERNER, M. J. & MILLER, D. T. (1978). Just World Research and the Attribution Process: Looking Back and Ahead. *Psychological Bulletin*, 85(5), 1030–1051.
- LEVENTHAL, G. S. & ANDERSON, D. (1970). Self-interest and the maintenance of equity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 57–62.
- LEVENTHAL, G. S., KAZURA, J. J. & FRY, W. R. (1980). Es geht nicht nur um Fairness: Eine Theorie der Verteilungspräferenzen. In: G. MIKULA (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion. Experimentelle und theoretische Beiträge aus der psychologischen Forschung* (S. 185–250). Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.
- LEVENTHAL, G. S., POPP, A. L. & SAWYER, L. (1973b). Equity or Equality in Children's Allocation of Reward to Other Persons? . *Child Development*, 44(4), 753–763.
- LEVENTHAL, G., WEISS, T. & BUTTRICK, R. (1973a). Attribution of value, equity, and the prevention of waste in reward allocation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(2), 276–286.

- LIEBIG, S. (2004). Empirische Gerechtigkeitsforschung. Überblick über aktuelle Modelle der psychologischen und soziologischen Gerechtigkeitsforschung. ISGF – Arbeitsbericht 41. Duisburg: Universität Duisburg-Essen.
- LIND, E. A. & TYLER, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum Press.
- LINGARD, B. & GARRICK, B. (1997). Producing and Practising Social Justice Policy in Education: a policy trajectory study from Queensland, Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 7(2), 157–179.
- LÖWISCH, D.-J. (1995). *Einführung in pädagogische Ethik: eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- LÜDERS, M. (2001). Probleme von Lehrerinnen und Lehrern bei der Beurteilung von Schülerleistungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(2), 457–474.
- LÜDERS, M. & RAUIN, U. (2004). Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: W. HELSPER & J. BÖHME (HRSG.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 691–720). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- LUPFER, M. B., WEEKS, K. P., DOAN, K. A. & HOUSTON, D. A. (2000). Folk conceptions of fairness and unfairness. *European Journal of Social Psychology*, 30, 405–428.
- LUTZ, H. & WENNING, N. (HRSG.). (2001). *Unterschiedlich verschieden. Differenzen in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- MAAZ, K., BARISWYL, F. & TRAUTWEIN, U. (2011). *Herkunft zensiert – Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Vodafone Stiftung Deutschland.
- MAES, J. & KALS, E. (2001). Funktion und Bedeutung des Gerechte-Welt-Glaubens in der Schule. (Berichte aus der Arbeitsgruppe »Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral«, Nr. 143) Trier: Universität Trier, Fachbereich 1 – Psychologie.
- MAES, J. & KALS, E. (2002). Justice Beliefs in School: Distinguishing Ultimate and Immanent Justice. *Social Justice Research*, 15(3), 227–244.
- MÄGDEFRAU, J. & SCHUMACHER, E. (HRSG.). (2002). *Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MÄGDEFRAU, J. (2004). Homogenität der Bedürfnisse und Heterogenität der Chancen auf Befriedigung – Zur Rolle von Schule und Elternhaus bei der Bedürfnisverwirklichung von Hauptschuljugendlichen. In: W. BOS, E.-M. LANKES, N. PLASSMEIER & K. SCHWIPPET (HRSG.), *Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Sozialforschung* (S. 231–244). Münster: Waxmann.
- MARX, K. & ENGELS, F. (1989). *Manifest der kommunistischen Partei*. Ditzingen: Reclam.
- MASON, D. A. (1998). Principals' Views of Combination Classes. *The Journal of Educational Research*, 91(3), 160–172.
- MASON, D. A. & BURNS, R., B. (1995). Teachers' Views of Combination Classes. *The Journal of Educational Research*, 89(1), 36–45.
- MAURER, S. (2001). Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: H. LUTZ & N. WENNING (HRSG.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 125–142). Opladen: Leske + Budrich.
- MAYRING, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (7. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- MCDONALD, M. A. (2005). The Integration of Social Justice in Teacher Education. Dimensions of Prospective Teachers' Opportunities to Learn. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 418–435.
- McFALLS, E. L. & COBB-ROBERTS, D. (2001). Reducing Resistance to Diversity Through Cognitive Dissonance Instruction. Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 164–172.
- McFARLIN, D. B. & SWEENEY, P. D. (1992). Distributive and procedural justice as factors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *The Academy of Management Journal*, 35(3), 626–637.
- MENKE, C. (2004). *Spiegelungen der Gleichheit: Politische Philosophie nach Adorno und Derrida*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MESSER, D. J., JOINER, R., LOVERIDGE, N., LIGHT, P. & LITTLETON, K. (1993). Influences on the effectiveness of peer interaction: children's level of cognitive development and the relative ability of partners. *Social Development*, 2(3), 279–294.
- MESSNER, H. & REUSSER, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171.
- MEUSER, M. & NAGEL, U. (2009). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: A. BOGNER, B. LITTIG & W. MENZ (HRSG.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 35–60). (3. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- MEYER, M. A. (2003). Heterogenität macht Schule. In: B. WARZECHA (HRSG.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (S. 13–14). Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

- MICUS-LOOS, C. (2012). Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), 302–320.
- MIKULA, G. (1980a). Einleitung: Thematische Schwerpunkte der psychologischen Gerechtigkeitsforschung. In: G. MIKULA (HRSG.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion: Experimentelle und theoretische Beiträge aus der psychologischen Forschung* (S. 13–24). Bern; Stuttgart; Wien: Hans Huber.
- MIKULA, G. (1980b). Zur Rolle der Gerechtigkeit in Aufteilungsentscheidungen. In: G. MIKULA (HRSG.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion. Experimentelle und theoretische Beiträge aus der psychologischen Forschung* (S. 141–183). Bern; Stuttgart; Wien: Hans Huber.
- MIKULA, G. (1993). On the experience of injustice. *European Review of Social Psychology*, 4, 223–244.
- MIKULA, G. (HRSG.). (1980c). *Gerechtigkeit und soziale Interaktion. Experimentelle und theoretische Beiträge aus der psychologischen Forschung*. Bern; Stuttgart; Wien: Hans Huber.
- MILLER, R. (1999). »Schmidt, schon wieder 'ne Fünf!« Bewertungshandeln und Gerechtigkeit. *Pädagogik*, 51 (7-8), 57–60.
- MONTADA, L. (1980). Gerechtigkeit im Wandel der Entwicklung. In: G. MIKULA (HRSG.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion: Experimentelle und theoretische Beiträge aus der psychologischen Forschung* (S. 301–330). Bern; Stuttgart; Wien: Hans Huber.
- MONTADA, L. & KALS, E. (2001). *Mediation. Lehrbuch für Psychologen und Juristen*. Weinheim: Beltz.
- MOSER, U. (2001). Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000. BFS/EDK (HRSG.), Reihe Bildungsmonitoring Schweiz. Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Neuchâtel.
- MOSER, U. (2005). Kontextmerkmale des Bildungssystems und ihre Bedeutung für die Mathematikleistungen. In: F. P. DEUTSCHSCHWEIZ/FL (HRSG.), *PISA 2003: Analysen für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Detaillierte Ergebnisse und methodisches Vorgehen* (S. 105–139). Zürich: Kantonale Drucksachen- und Materialzentrale.
- MOSER, U. & RHYN, H. (1999). Die Qualität der Primarschule. Wichtige Untersuchungsergebnisse. Evaluation der 6. Klassen im Kanton Zürich. (Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich). Universität Bern: Institut für Pädagogik.
- MOSER, U. & TRESCH, S. (2005). *Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. (2. Aufl.). Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- MOSER, U., BUFF, A., ANGELONE, D. & HOLLENWEGER, J. (2011). Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse. Schlussbericht zur dritten Lernstandserhebung des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- MÜLLER, H.-P. & WEGENER, B. (HRSG.). (1995). *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- MÜLLER, W. & MAYER, K. U. (1976). *Chancengleichheit durch Bildung?* Stuttgart: Klett.
- MUNTKE, E. & THUEN, E. (2007). Junior high school teachers' judgments of problems among students. Paper presented at the AERA conference.
- NATH, A., DARTENE, C. M. & OELERICH, C. (2004). Der historische Pygmalioneffekt der Lehrergenerationen im Bildungswachstum von 1884 bis 1993. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 539–564.
- NAUJOK, N., BRANDT, B. & KRUMMEUSER, G. (2004). Interaktion im Unterricht. In: W. HELSPER & J. BÖHME (HRSG.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 753–773). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- NAVE-HERZ, R. (1977). Die Rolle des Lehrers. Eine Einführung in die Lehrersozio-logie und in die Diskussion um den Rollenbegriff. Neuwied; Darmstadt: Luchterhand.
- NECKEL, S., DRÖGE, K. & SOMM, I. (2004). Welche Leistung, welche Leistungsgerechtigkeit? Soziologische Konzepte, normative Fragen und einige empirische Befunde. In: P. A. BERGER & V. H. SCHMIDT (HRSG.), *Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung* (S. 137–164). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- NEUBERT, H. (2001). Lehrerbildung, pädagogisches Alltagswissen und reflexives Lernen. In: K.-O. APEL & H. BURCKHART (HRSG.), *Prinzip Mitverantwortung: Grundlage für Ethik und Pädagogik* (S. 237–245). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- NIEDERBERGER, D. (2005). Wer ist denn hier der Dumme? *Die Weltwoche*, 7, 50–53.
- NIEDERBERGER, D. (2006, 4. Mai). Oh, wie plöd! Der Niedergang der Volksschule durch Wohlfühlpädagogik. *Die Weltwoche*, 18, 36–41.
- NIETO, S. (2000). Placing Equity Front and Center. Some Thoughts on Transforming Teacher Education for a New Century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180–187.
- NIGGLI, A. (2000). Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen. Aarau: Bildung Sauerländer.

- NIGGLI, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? – Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. Unveröffentlichtes Manuskript, Departement Erziehungswissenschaften, Universität Fribourg.
- NISAN, M. (1984). Distributive justice and social norms. *Child Development*, 55(3), 1020–1029.
- NOACK, P. (2004). The Family Context of Preadolescents' Orientations Toward Education: Effects of Maternal Orientations and Behavior. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 714–722.
- NUSSBAUM, M. C. (2010). Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp.
- OECD. (2001). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD.
- OELKERS, J. (1986). Professionsmoral oder pädagogisches Ethos? Eine historische Kritik. *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 62(4), 487–506.
- OELKERS, J. (1987). Pädagogische Reflexionen zur Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 5(2), 93–101.
- OELKERS, J. (1992). Pädagogische Ethik: Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim; München: Juventa.
- OELKERS, J. (1997). Die Aufgaben der Schule und der effektive Einsatz ihrer Ressourcen. In: W. BÖTTCHER, H. WEISHAUP & M. WEISS (HRSG.), *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie* (S. 142–160). Weinheim: Beltz.
- OELKERS, J. (2002, 11. Februar). Leistungen und Noten: Probleme der Schülerbeurteilung. Vortrag anlässlich der Fortbildungstagung des Gymnasiums Hofwil, coop-Zentrum Muttenz.
- OELKERS, J. (2006, 09. Februar). Fördern und Fordern? Leistungsanforderungen an Lehrkräfte. Beitrag an der Tagung »Leistung und Leistungsmoral an unseren Schulen: Wie kann man sie verbessern?«, Konferenzzentrum München der Hans-Seidel-Stiftung.
- OELKERS, J. (2007). Bildung und Gerechtigkeit: Zur historischen Vergewisserung der aktuellen Diskussion. Eröffnungsvortrag auf dem 33. Internationalen Fachkongress der Internationalen Vereinigung für Moralphilosophie und Sozialethik am 26. August in Luzern.
- OELKERS, J. & PRIOR, H. (1982). *Soziales Lernen in der Schule*. Königstein: Scriptor.
- OEVERMANN, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: A. COMBE & W. HELSPER (HRSG.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- OGGENFUSS, F. (2000). Schweiz: Zentrale Steuerung im föderalistischen System. In: BEITRÄGE DES OECD/CERI-REGIONALSEMINARS FÜR DEUTSCHSPRACHIGE LÄNDER (HRSG.), *Die Vielfalt orchestrieren: Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei grösserer Selbständigkeit der Einzelschulen* (S. 80–104). Innsbruck; Wien; München: Studien Verlag.
- OPP, G. & SPECK-HAMDAN, A. (2001). Heterogenität der Schulanfänger – Herausforderungen für die Schule. In: G. FAUST-SIEHL & A. SPECK-HAMDAN (HRSG.), *Schulanfang ohne Umwege. Mehr Flexibilität im Bildungswesen* (S. 175–193). Frankfurt am Main: Grundschulverband -Arbeitskreis Grundschule e. V.
- OPP, G., BUDNIK, I. & FINGERLE, M. (2004). Sonderschulen – integrative Beschulung. In: W. HELSPER & J. BÖHME (HRSG.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 345–366). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- OPP, G., FINGERLE, M. & PUHR, K. (2001). Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik. In: H. LUTZ & N. WENNING (HRSG.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 161–176). Opladen: Leske + Budrich.
- ORTH, M. (2004). *Lehrerzimmer*. München: dtv.
- OSER, F. (1987). Das Wollen, das gegen den eigenen Willen gerichtet ist: Über das Verhältnis von Urteil und Handeln im Bereich der Moral. In: H. HECKHAUSEN, P. M. GOLLWITZER & F. W. WEINERT (HRSG.), *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 255–285). Heidelberg, Berlin: Springer.
- OSER, F. (1997). Pädagogische Weisheit und schulische Integration. In: C. AMREIN & G. BLESS (HRSG.), *Heilpädagogik und ihre Nachbargelände im wissenschaftlichen Diskurs. Versuche zur Verknüpfung von partei-nehmenden Sichtweisen mit strukturierten Erkenntnisprozessen* (S. 107–121). Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- OSER, F. (1998). Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.
- OSER, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: F. OSER & J. OELKERS (HRSG.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215–342). Chur; Zürich: Rüegger.
- OSER, F. & BLÖMEKE, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 415–421.

- OSER, F. & HEINZER, S. (2010a). »Sense of Necessity«: Zur Modellierung des Prinzips der »Pädagogischen Notwendigkeit« als Qualitätsmerkmal der Lehrberuflichkeit. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3 (Sonderheft), 148–172.
- OSER, F. & HEINZER, S. (2010b). Was die Lehrerbildung vergisst: Kompetenzprofile für erzieherisches Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(3), 361–378.
- OSER, F. & OELKERS, J. (2001a). Einleitung. In: F. OSER & J. OELKERS (HRSG.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 13–34). Chur; Zürich: Rüegger.
- OSER, F. & OELKERS, J. (HRSG.). (2001b). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. (Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme). Chur; Zürich: Rüegger.
- PAJARES, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- PARADIES, L. & LINSER, H. J. (2001). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- PASTEGA, N. (2008, 7. Dezember). 63 Prozent der Schüler nehmen Nachhilfe. Zeitung »Der Sonntag«, 49, 15.
- PETERSON, P. L. & CLARK, C. M. (1978). Teacher's reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15, 555–565.
- PIAGET, J. (1932/1983). *Das moralische Urteil beim Kinde*. (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- PISA.CH (2011). *PISA 2009: Regionale und kantonale Ergebnisse*. Bern und Neuchâtel: BBT/EDK und Konsortium PISA.ch.
- PISA-KONSORTIUM (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- POHAN, C. A. & MATHISON, C. (1999). Dismantling Defensiveness and Resistance to Diversity and Social Justice Issues in Teacher Preparation. *Action in Teacher Education*, 20(1), 15–22.
- PRANGE, K. (2000). *Plädoyer für Erziehung*. Hohengehren: Schneider.
- PRENGEL, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- PRENZEL, M. & BAUMERT, J. (HRSG.). (2008). *Vertiefende Analysen zu PISA 2006*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 10. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- PRESSERAT. (2006). *Entstehung von Tatsachen/Diskriminierende Anspielungen betreffend Realschule West der Stadt St. Gallen im St.Galler Tagblatt*. Stellungnahme Nr. 31 des Presserates vom 23. Juni.
- RADTKE, F.-O. (2004a). *Bildungsreserve Migration. Ideenskizze für ein lokales Bildungs- und Integrationsmanagement*. In: VERBAND BINATIONALER FAMILIEN UND PARTNERSCHAFTEN (HRSG.), *Vielfalt ist unser Reichtum. Warum Heterogenität eine Chance für die Bildung unserer Kinder ist* (S. 37–46). Frankfurt am Main: Brandes & Aspel.
- RADTKE, F.-O. (2004b). *Schule und Ethnizität*. In: W. HELSPER & J. BÖHME (HRSG.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 625–646). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- RAMIREZ WIEDEMAN, C. (2002). Teacher Preparation, Social Justice, Equity: A Review of the Literature. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 200–211.
- RAMM, G., PRENZEL, M., HEIDEMEIER, H. UND WÄLTER, O. (2003). *Soziokulturelle Herkunft: Migration*. In: PISA-Konsortium (Hrsg.). (2003). *PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. (S. 254–272). Münster: Waxmann.
- RASINSKI, K. A. (1987). What's Fair Is Fair – Or Is It? Value Differences Underlying Public Views About Social Justice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 201–211.
- RAWLS, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- REUSSER, K. (2008). Was ist guter Unterricht? Referat im Rahmen der Veranstaltungsreihe der Dienststelle Volksschulbildung des Bildungs- und Kulturdepartements des Kantons Luzern, 15. Januar
- REYNA, C. & WEINER, B. (2001). Justice and Utility in the Classroom: An Attributional Analysis of the Goals of Teachers' Punishment and Intervention Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 309–319.
- RHEINBERG, F. (1975). Zeitstabilität und Steuerbarkeit von Ursachen schulischer Leistungen in der Sicht des Lehrers. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 7, 180–194.
- RHEINBERG, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- RHEINBERG, F. (2006). *Bezugsnormorientierung*. In: D. H. ROST (HRSG.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 55–62). (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- RICKEN, F. (1998). *Allgemeine Ethik*. (3. Aufl.). Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- RICKEN, N. (2006). *Erziehung und Anerkennung*. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82(2), 215–230.

- RICKEN, N. (2009). Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: N. RICKEN, H. RÖHR, J. RUHLOFF & K. SCHALLER (HRSG.), *Umlernen* (S. 75–92). München: Fink Verlag.
- RIMM-KAUFMAN, S., Pianta, R. C. & COX, M. J. (2000). Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147–166.
- ROOS, M. (2009). Förderpraxis der Schulen der Stadt Zürich im Rahmen der Umsetzung des Volksschulgesetzes. Vorstudie zur wissenschaftlichen Evaluation – Dokumentenanalysen und Experteninterviews. Baar: spectrum³.
- ROSEMANN, B. & BIELSKI, S. (2001). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Weinheim; Basel: Beltz.
- ROSENBERG, S., LISCHER, R., KRONIG, W., NICOLET, M., BÜRLI, A., SCHMID, P. ET AL. (2003). Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten »leistungsschwachen« Schülerinnen und Schülern. EDK-Schriftenreihe »Studien + Berichte«. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Bern.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSEN, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- ROSS, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings. In: L. BERKOWITZ (ED.), *Advances in experimental socialpsychology* (Vol. 10, pp. 173–220). New York: Academic Press.
- ROSSBACH, H.-G. & WELLENREUTHER, M. (2002). Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierungen in der Grundschule. In: F. HEINZEL & A. PRENGEL (HRSG.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung* (Vol. 6, S. 44–57). Opladen: Leske + Budrich.
- ROTH, L. (HRSG.). (2001). *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Oldenbourg.
- ROUSEAU, J.-J. (1762/1995). *Emil oder über die Erziehung*. (12. Aufl.). Paderborn: UTB.
- RUBIN, Z. & PEPLAU, L. A. (1975). Who believes in a just world? *Journal of Social Issues*, 31(3), 65–90.
- RÜESCH, P. (2001). Aktuelle Debatten zur Qualität in kulturell heterogenen Schulen. In: EDK (HRSG.), *Leistungsförderung und Bildungschancen. Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen* (S. 11–18). EDK-Schriftenreihe Studien + Berichte. Bern: Eidgenössische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- SABBAGH, C. (2001). A Taxonomy of Normative and Empirically Oriented Theories of Distributive Justice. *Social Justice Research*, 14(3), 237–263.
- SAMPSON, E. E. (1975). On justice as equality. *Journal of Social Issues*, 31(3), 45–64.
- SAPON-SHEVIN, M. & ZOLLERS, N. J. (1999). Multicultural and disability agendas in teacher education: preparing teachers for diversity. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 2(3), 165–190.
- SCHACH, B. (1987). *Professionalisierung und Berufsethos: Eine Untersuchung zur Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses, dargestellt am Beispiel des Volksschullehrers*. Berlin: Duncker & Humblot.
- SCHÄFER, G. (2005). Demokratie, Sozialstaatlichkeit, Verantwortung. In: D. HORSTER (HRSG.), *Sozialstaat und Gerechtigkeit* (S. 12–36). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- SCHLENKER, B. R., BRITT, T. W., PENNINGTON, J., MURPHY, R. & DOHERTY, K. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological Review*, 101(4), 632–652.
- SCHLÖMERKEMPER, J. (HRSG.). (2000). *Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen. Die Deutsche Schule*, 6. Beiheft.
- SCHMIDT, V. H. (2004). Ungleichgewichtige Ungleichheiten. In: P. A. BERGER & V. H. SCHMIDT (HRSG.), *Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung* (S. 73–92). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHMITT, M. (1993). *Abriß der Gerechtigkeitspsychologie*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe »Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral«, Nr. 70) Trier: Universität Trier, Fachbereich 1 – Psychologie.
- SCHMITT, M., BRÄUNLING, S., BURKARD, P., JAKOBI, F., KOBEL, M., KRÄMER, E. ET AL. (1990a). *Schicksal, Gerechte-Welt-Glaube, Verteilungsgerechtigkeit und Personbewertung*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe »Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral« Nr. 59) Trier: Universität Trier, Fachbereich 1 – Psychologie.
- SCHMITT, M., MONTADA, L. & DALBERT, C. (1990b). *Struktur und Funktion der Verantwortlichkeitsabwehr*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe »Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral« Nr. 60) Trier: Universität Trier, Fachbereich 1 – Psychologie.
- SCHNEIDER, F. (1923). *Psychologie des Lehrberufs*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHROEDER, J. (2002). *Bildung im geteilten Raum: Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

- SCHUMACHER, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: J. MÄGDEFRAU & E. SCHUMACHER (HRSG.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit: Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen* (S. 253–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SCHWÄNKE, U. (1988). *Der Beruf des Lehrers: Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim; München: Juventa.
- SCHWINGER, T. (1980). Gerechte Güter-Verteilungen: Entscheidungen zwischen drei Prinzipien. In: G. MIKULA (HRSG.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion: Experimentelle und theoretische Beiträge aus der psychologischen Forschung* (S. 107–140). Bern; Stuttgart; Wien: Hans Huber.
- SCHWIPPERT, K. (2001). *Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- SELIG, H. M., BROPHY, J. E. & WILLIS, S. L. (1976). Causal inferences of first grade teachers. Report No. 76–4. Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.
- SEN, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: C.H. Beck.
- SG. (2000). Gesetz über Schule und Bildung (Schulgesetz) des Kantons Appenzell Ausserrhoden vom 24. September, in Kraft seit 1. August 2001, Fassung gültig ab 1. Januar 2008 (bGS 411.0).
- SHAVELSON, R. J. (1973). The basic teaching skill: Decision making. (R & D Memorandum No. 104) Stanford University School of Education, Center for R&D in Teaching.
- SHEETS, R. H. (2003). Competency vs. good intentions: diversity ideologies and teacher potential. *Qualitative Studies In Education*, 16(1), 111–120.
- SHEPELACK, N. J. & ALWIN, D. E. (1986). Beliefs about inequality and perceptions of distributive justice. *American Sociological Review*, 51, 30–46.
- SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21.
- SIGELMAN, C. K. & WAITZMAN, K. A. (1991). The development of distributive justice orientations: Contextual influences on children's resource allocations *Child Development*, 62(6), 1367–1378.
- SIX, B. (1994). Attributionsfehler. In: F. DORSCH (HRSG.), *Psychologisches Wörterbuch* (S. 66). (12. Aufl.). Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Hans Huber.
- SKITKA, L. J. & TETLOCK, P. E. (1992). Allocating scarce resources: A contingency model of distributive justice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28(6), 491–522.
- SLAVIN, R. E. (1987). Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293–336.
- SOLGA, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: P. A. BERGER & H. KAHLERT (HRSG.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–38). Weinheim und München: Juventa.
- SOLGA, H. & WAGNER, S. (2004). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: R. BECKER & W. LAUTERBACH (HRSG.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 195–224). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- SOMMERFELD, M. (1937). Die Gestalt des Lehrers in der Deutschen Literatur. *The German Quarterly*, 10(3), 107–122.
- STEINKAMP, G. (2001). Sozialstruktur und Sozialisation. In: K. HURRELMANN & D. ULICH (HRSG.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Studienausgabe (S. 251–277). (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- STOCK, R. E. (2003). Explaining the choice of distribution rule: The role of mental representations. *Sociological Inquiry*, 73(2), 177–189.
- STOJANOV, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- STOJANOV, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- STRASSER, U. (2004, 21.12.2004). Zum Teil reagieren Schulen zu sensibel. Besseres System für sonderpädagogische Massnahmen. *Neue Zürcher Zeitung*, 298, 50.
- STRAUMANN, M. & GOLTZ, S. (2002). Problemanalyse des Lehrberufs im Kanton Solothurn. Eine qualitative Untersuchung der Belastungen und Ausbildungsdefizite von Kindergärtnerinnen und Primarlehrer/-innen im Kanton Solothurn. Solothurn: Pädagogische Hochschule.
- STRECKEISEN, U. (2005). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Primarlehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma* (Unveröffentlichter Antrag SNF für das Forschungsprojekt). Bern: Pädagogische Hochschule.

- STRECKEISEN, U., HÄNZI, D. & HUNGERBÜHLER, A. (2006a). Antinomien im Lehrberuf. Deutungsmuster von Lehrpersonen zum Verhältnis von Fördern und Auslesen. Unveröffentlichtes Manuskript, Bern: Pädagogische Hochschule.
- STRECKEISEN, U., HÄNZI, D. & HUNGERBÜHLER, A. (2006b). Projekt Antinomien im Lehrberuf. Kurzbeschrieb. Retrieved [Online] URL: <http://phbern.ch/index.php?id=2405&type=98> [05.09.2006].
- STRECKEISEN, U., HÄNZI, D. & HUNGERBÜHLER, A. (2007). Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- STROMQUIST, N. P. (1993). Sex-Equity Legislation in Education: The State as Promoter of Women's Rights. Review of Educational Research, 63(4), 379–407.
- SV. (2001). Verordnung zum Gesetz über Schule und Bildung (Schulverordnung) des Kantons Appenzell Auserhoden vom 26. März 2001, In Kraft seit dem 1. August 2001, Fassung gültig ab 1. Januar 2008, (bGS 411.1).
- TANNER, A. (2004). Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Beitrag an der Berner Studien- und Kongresswoche (12. – 14. Oktober).
- TANNER, H. (1993). Einstellungsänderungen während der Lehrerbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- TAYLOR, C. (1999). Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus. (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- TAYLOR, J. (2002). Wieviel Gemeinschaft braucht die Demokratie? Aufsätze zur politischen Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- TERHART, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- THIBAUT, J. & WALKER, L. (1975). Procedural justice: A psychological analysis. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- THIEMANN, F. (1979). Kritische Unterrichtsbeurteilung. München; Wien; Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- TIEDEMANN, J. & BILLMANN-MAHECHA, E. (2004). Migration, Familiensprache und Schulerfolg. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. In: W. BOS, E.-M. LANKES, N. PLASSMEIER & K. SCHWIPPERT (HRSG.), Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung (S. 267–279). Münster: Waxmann.
- TILLMANN, K.-J. (HRSG.). (1993). Schultheorien. (2. Aufl.). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- TOMAKA, J. & BLASCOVICH, J. (1994). Effects of justice beliefs on cognitive, psychological, and behavioral responses to potential stress. Journal of Personality and Social Psychology, 67(4), 732–740.
- TÖRNBLOM, K. Y. (1992). The social psychology of distributive justice. In: K. R. SCHERER (ED.), Justice: Interdisciplinary perspectives (pp. 177–236). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- TÖRNBLOM, K. & KAZEMI, A. (2007). Toward a resource production theory of distributive justice. Paper presented at the Psychology and Social Justice Conference.
- TREIBER, B. (1980a). Qualifizierung und Chancenausgleich in Schulklassen (Teil 1: Theorien, Methoden, Ergebnisse). Frankfurt am Main; Bern; Cirencester: Lang.
- TREIBER, B. (1980b). Qualifizierung und Chancenausgleich in Schulklassen. (Teil 2: Empirische Studien). Frankfurt: Lang.
- TREINIES, G. & EINSIEDLER, W. (1996). Zur Vereinbarkeit von Steigerung des Leistungsniveaus und Verringerung von Leistungsunterschieden in Grundschulklassen. Unterrichtswissenschaft, 24, 290–311.
- TRÖHLER, D. (2005). Pisa und die Lehrerpersönlichkeit. Warum immer alle auf die Lehrerbildung und die Lehrkräfte losgehen. ph akzente, 2, 24–27.
- TROYNA, B. (1991). Underachievers or underrated? The experiences of Pupils of South Asian origin in a secondary school. British Educational Research Journal, 17(4), 361–377.
- TROYNA, B. (1993). Underachiever or misunderstood? A reply to Roger Grimm British Educational Research Journal, 19(2), 167–175.
- TRUNIGER, M. (2001). Einleitung. In: EDK (HRSG.), Leistungsförderung und Bildungschancen: Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen (S. 7–10). (Schriftenreihe »Studien + Berichte«) Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- ULICH, D. (2001). Schulische Sozialisation. In: K. HURRELMANN & D. ULICH (HRSG.), Handbuch der Sozialisationsforschung. Studienausgabe (S. 377–396). (5. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- UTNE, M. C. (1980). Equity und Attribution. In: G. MIKULA (HRSG.), Gerechtigkeit und soziale Interaktion: Experimentelle und theoretische Beiträge aus der psychologischen Forschung (S. 69–106). Bern; Stuttgart; Wien: Hans Huber.

- VAN DEN BOS, K., LIND, E. A., VERMUNT, R. & WILKE, H. A. M. (1997). How do I judge my outcome when I do not know the outcome of others? The psychology of the fair process effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1034–1046.
- VAN DEN BOS, K., WILKE, H. A. M. & LIND, E. A. (1998). When do we need procedural fairness? The role of trust in authority. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(6), 1449–1458.
- VAN PROOIJEN, J.-W., VAN DEN BOS, K. & WILKE, H. A. M. (2002). Procedural justice and status: Status salience as antecedent of procedural fairness effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1353–1361.
- VAN PROOIJEN, J.-W., VAN DEN BOS, K. & WILKE, H. A. M. (2004). Group belongingness and procedural justice: Social inclusion and exclusion by peers affects the psychology of voice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(1), 66–79.
- VANDELLO, J. A., GOLDSCHMIED, N. P. & RICHARDS, D. A. R. (2007). The appeal of the underdog. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(12), 1603–1616.
- VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT, E. V. (2007). Bildungsgerechtigkeit – Jahresgutachten 2007. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- VOLKHOLZ, S. (2003). Professionalität und Ethos – Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrberufs. Vorstellung der 4. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. In: HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (HRSG.), Professionalität und Ethos. Neue Überlegungen zum Lehrberuf (S. 6–8). Berlin: HBS.
- VON FELTEN, R. (2005). Lernen im Reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung. Münster: Waxmann.
- VON HENTIG, H. (1993). Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft München; Wien: Carl Hanser.
- VON STECHOW, E. (2004). Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- WAGSTAFF, G. F. (1994). Equity, equality, and need. Three principles of justice or one? An analysis of »equity as desert«. *Current Psychology*, 13(2), 138–152.
- WALSTER, E., BERSCHIED, E. & WALSTER, G. W. (1973). New directions in equity research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(2), 151–176.
- WALZER, M. (1983/2006). Sphären der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main: Campus.
- WARZECHA, B. (2003). Einleitung. In: B. WARZECHA (HRSG.), Heterogenität macht Schule. Beiträge aus Sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive (S. 15–26). München; New York; München; Berlin: Waxmann.
- WEBER, M. (1988). Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. (9. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- WEBER, M. (2003). Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich.
- WEINER, B. (1976). An attributional approach for educational psychology. *Review of Educational Research*, 4, 179–209.
- WEINER, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, 64(4), 557–573.
- WEINER, B. (2006). Social motivation, justice, and the moral emotions: an attributional approach. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- WEINER, B. & KUKLA, A. (1970). An attribution analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1–20.
- WELLS, A. S. & CRAIN, R. L. (1994). Perpetuation Theory and the Long-Term Effects of School Desegregation. *Review of Educational Research*, 64(4), 531–555.
- WENDORF, C. A. (2004). The structure and determinants of justice criteria importance. Paper presented at the 76th annual meeting of MPA.
- WENDORF, C. A., ALEXANDER, S. & FIRESTONE, I. J. (2002). Social justice and moral reasoning: An empirical integration of two paradigms in psychological research. *Social Justice Research*, 15(1), 19–39.
- WENNING, N. (1996). Herausforderungen der Allgemeinbildung. In: I. GOGOLIN, M. KRÜGER-POTRATZ & N. WENNING (HRSG.), Zum Verhältnis von Interkultureller und Allgemeiner Bildung. Beiträge zur 2. Arbeitstagung der AG a.Z. Interkulturelle Bildung in der DGfE in Hamburg (S. 1–10). Münster.
- WENNING, N. (1999). Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den »wirklichen« gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich.
- WENNING, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 565–582.

- WILKINSON, R. & PICKETT, K. (2010). Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. (2. verbesserte Aufl.). Berlin: Tolkemitt.
- WIMMER, M., REICHENBACH, R. & PONGRATZ, L. (HRSG.). (2007). Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schöningh.
- WOLF, K. (1962). Die Gerechtigkeit des Lehrers. München: Kösel-Verlag.
- WOLFISBERG, C. (2010). Die Krux mit den Träumen – oder: Das Dilemma von Integration und Separation. Paradoxien mit Blick auf die Geschichte der Heilpädagogik. Präsentation anlässlich der Schulleitungsversammlung am 28.01.2010, Gloggenhof, Zürich.
- ZEICHNER, K. M., GRANT, C. A., GAY, G., GILLETTE, M., VALLI, L. & VILLEGAS, A. M. (1998). A Research Informed Vision of Good Practice in Multicultural Teacher Education: Design Principles. *Theory Into Practice*, 37(2), 163–171.
- ZOLLERS, N. J., ALBERT, L. R. & COCHRAN-SMITH, M. (2000). In Pursuit of Social Justice: Collaborative Research and Practice in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 22(2), 1–14.
- ZOLLERS, N. J., RAMANATHAN, A. K. & YU, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education. *Qualitative Studies In Education*, 12(2), 157–174.
- ZUTAVERN, M., BRÜHWILER, C. & BIEDERMANN, H. (2002). Die Leistungen der verschiedenen Schultypen auf der Sekundarstufe I. In: BFS/EDK (HRSG.), Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000. (S. 63–76). Reihe Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Differenzierungsintentionen in zwei orthogonal angelegten Dimensionen.....	101
Abb. 2: Was kann mit der Forderung nach Gleichheit bzw. Ungleichheit in der Schule gemeint sein (Quelle: in Anlehnung an Heid 1988, S. 2)?.....	175
Abb. 3: Modellierungsversuch zum Verhältnis von Gerechtigkeitsorientierungen und Differenzierungsintentionen	223
Abb. 4: Ausgewählte Fälle für die Interviews im Streudiagramm	247
Abb. 5: Schaubild für das Interview am Beispiel des Falls 84	248
Abb. 6: Ressourcenallokation auf Leistungsgruppen über verschiedene Zeitpunkte im Schuljahr.....	268
Abb. 7: Ressourcenallokation auf Leistungsgruppen über verschiedene Tätigkeiten.....	269
Abb. 8: Auswahl der Fälle für die Kontrastierung der Extrempositionen	292

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Brief Descriptions of early positive justice levels (aus: Damon 1977, S. 75).....	147
Tab. 2: Aus der Faktoranalyse sich anbietende empirische Skalen	250
Tab. 3: Empirische Skala »Separations-Intentionen«	251
Tab. 4: Empirische Skala »Glaube an die gerechte Schule«.....	252
Tab. 5: Empirische Skala »Verteilung nach Bedürftigkeit«.....	253
Tab. 6: Empirische Skala »Verteilung nach Verdienst«	253
Tab. 7: Empirische Skala »Ausgleichs-Intentionen«.....	254
Tab. 8: Empirische Skala »Gleichverteilung«	255
Tab. 9: Variablen und zweifaktorieller Plan für die varianzanalytische Auswertung von Hypothese VIII	267
Tab. 10: Variablen und zweifaktorieller Plan für die varianzanalytische Auswertung von Hypothese IX	268
Tab. 11: Ideale Allokation: prozentuale Verteilung der Antworten.....	282
Tab. 12: Förderung als Frage der Gerechtigkeit: Prozentuale Verteilung der Antworten.....	284
Tab. 13: Reale Allokation von Förderung in der Fallanalyse (Angaben in Prozent).....	316

»Gerecht behandeln soll ich euch: alle gleich, jeden anders!« So könnte eine Lehrperson ihre Aufgabe zusammenfassen. Hauptziel dieser Studie ist es, besser zu verstehen, wie Schweizer Primarlehrpersonen ihre zum Teil widersprüchlichen Funktionen gegenüber Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten deuten und legitimieren. Im Vordergrund stehen hierbei die theoretische Modellierung und empirische Prüfung der entsprechenden Deutungsmuster. Theoretisch wird Förderung als Verteilungsproblem bzw. als endliche Ressource in Schulklassen begriffen. Aufbauend auf einer Fragebogenerhebung in zwei Kantonen wurde zudem eine Stichprobe von Lehrpersonen im Sinne des Extremgruppenvergleichs mittels problemzentrierten Interviews befragt. Es zeigt sich u.a., dass Förderbemühungen ungleich auf drei Leistungsgruppen verteilt werden, wobei das schwächste Drittel der Schülerinnen und Schüler über alle Zeitpunkte im Schuljahr und fast alle Tätigkeiten hinweg am meisten, die stärksten Schülerinnen und Schüler am wenigsten Aufmerksamkeit erhalten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Ausgleichen von Leistungsunterschieden ungeachtet der Imperative aus Volksschulgesetzen und Expertenempfehlungen als wesentliche Aufgabe der Primarschule betrachtet wird. Sie zeugen ebenfalls von der Vernachlässigung der Bildung professioneller Kompetenzen in Verteilungsfragen, die zur Hauptsache in Koordinationsleistungen zwischen den Ansprüchen der Gesamtverteilung von Vor- und Nachteilen in der Klasse einerseits und jenen des individuellen Förderbedarfs andererseits vermutet werden.



Der Autor

Dr. Daniel Bloch, geboren 1973, Studium der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie an der Universität Freiburg i.Ü. Lehrdiplom Sekundarstufe II in den Lehrfächern Pädagogik und Psychologie. Drei Jahre Diplomassistent im Departement Erziehungswissenschaften in Freiburg. Visiting Scholar am College of Education an der University of Missouri-St. Louis, USA dank eines Stipendiums des Schweizerischen Nationalfonds. Kommunikationsleitung und ab 2010 Stabsleitung im Schulamt der Stadt Zürich.

